

**CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE TRES MAESTRAS DE
CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DERECHOS
HUMANOS**

ALEXANDRA PATRICIA NAVAS ARIZA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

BOGOTÁ

2016

**CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE TRES MAESTRAS DE
CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DERECHOS
HUMANOS**

ALEXANDRA PATRICIA NAVAS ARIZA

Tesis para obtener el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Director de tesis:

Juan Carlos Garzón Rodríguez

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

BOGOTÁ

2016

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Configuración de la subjetividad política de tres maestras de ciencias sociales a través de la práctica pedagógica en derechos humanos.
Autor(es)	Navas Ariza, Alexandra Patricia
Director	Juan Carlos Garzón Rodríguez
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 143 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
Palabras Claves	Subjetividad Política del Maestro - Práctica Pedagógica - Educación en Derechos Humanos.

2. Descripción
<p>Esta tesis de grado es desarrollada en el marco de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, y se centra en el análisis de las experiencias de tres maestras educadoras en derechos humanos y evidencia las condiciones de emergencia de este tipo de sujeto político que se configura en relación con su práctica pedagógica en la escuela. Fue motivada por el interés de reflexionar sobre la importancia de que el maestro mire al interior de sus propias prácticas a fin de potenciar procesos formativos en donde la subjetividad política se erija como un pilar de la educación en derechos humanos. No pretende ser de carácter concluyente, sino que busca generar aperturas a nuevos modos de abordar la educación en derechos humanos desde los sujetos, y a la construcción de un campo que permita analizar los modos de subjetivarse del maestro o la maestra en relación con su práctica, con las tensiones en que emerge y con las posibilidades de crear puntos de fuga a los modos</p>

imperantes de subjetivación en la escuela.

3. Fuentes

Alvarado, S. & Díaz, A. (2012). Subjetividad política encorpada. En *Revista colombiana de educación* N° 63 (111-128) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, A. (2006) Subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (86-103) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación, En J. Larrosa (Ed), *Escuela, poder y subjetivación* (257-329). Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. (2ªEd). Fondo de Cultura Económica: México.

Magendzo, A. (2006) Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: LOM.

Martínez, M. (2006) Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (120-145) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, M (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.

Martínez, M. & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. En *Revista colombiana de educación* N° 63 (67-88) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Prada M. & Ruiz A. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Buenos aires: Paidós.

Torres, A. (2006) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (86-103) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

4. Contenidos

El objetivo de esta investigación es identificar y analizar los factores de constitución de las subjetividades políticas de tres maestras de Ciencias Sociales que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos en la Institución Educativa Distrital Class. La investigación consta de dos capítulos; el capítulo uno se refiere al proyecto de investigación, y el capítulo dos evidencia el análisis de los datos recogidos por medio de una entrevista semi-estructurada.

En lo que respecta a la fase de indagación teórica se logra establecer un vínculo entre la subjetividad política y la práctica pedagógica en derechos humanos, lo que permite el acercamiento a un sujeto maestro que lleva a cabo una práctica pedagógica en derechos humanos con capacidad generadora para producir sentidos, en la medida en que se constituyen como escenarios subjetivantes o lugares donde se producen, interpretan y median historias (Larrosa, 2003). Lo anterior permite la reconfiguración tanto de su pensamiento como de su accionar y soporta la búsqueda comprensiva de aquellos elementos como el currículo, las interacciones entre los sujetos, el contexto en el que desarrolla su práctica y las reflexiones sobre la propia práctica, en la medida en que estos elementos contribuyen a generar continuos sentidos subjetivos en un momento histórico social, sin desconocer que son producciones permanentes e inacabadas.

Los datos recogidos son analizados desde tres factores o elementos de configuración del maestro como sujeto político: Producción, Transformación y Proyección. De esta manera al indagar por los modos en que deviene su capacidad para actuar como productor, se evidencia que existe un campo de tensiones que entra en relación con el campo de reflexividad por medio de vínculos con redes y organizaciones y desde procesos previos relacionados con la experiencia de vida y la formación académica. Estos procesos de reflexividad derivados de su propia práctica, agencian una transformación en el sujeto evidenciada por medio de comprensiones y convicciones que potencian la resistencia a una idea de educación de carácter instrumental. De igual forma este sujeto maestro resiste desde sus sentidos proyectivos que le generan un retorno sobre sí, posibilitando la transformación de su práctica.

5. Metodología

Esta investigación se ubica en un enfoque cualitativo y la base de los datos son los sentidos

subjetivos, a partir de los cuales se analiza la configuración del sujeto político. No se buscó diagnosticar sino comprender y analizar los modos en que esa subjetividad política ha sido construida por el maestro o la maestra desde sus interacciones, las condiciones sociales en las que está inmerso y el esfuerzo por llegar a ser actor o, dicho de otra manera, las resistencias que ha construido para configurarse de otro modo. Se emplea la entrevista semiestructurada como la principal herramienta para la recolección de la información.

Los datos empíricos fueron codificados bajo las etapas de la teoría fundamentada: codificación abierta, según la cual se lee el texto de manera reflexiva para identificar las categorías pertinentes; la etapa de codificación axial, en la que las categorías se precisan, se desarrollan y se relacionan; y por último, la etapa de codificación selectiva, en la que la categoría nuclear que une a todas las demás se relaciona con otras categorías. La forma en que se delimitaron las porciones de los relatos tomadas como unidades de análisis, con la ayuda del software Atlas Ti, privilegió el significado del conjunto de palabras o frases que reunidas hacían referencia a un tema relacionado con la práctica pedagógica del sujeto maestro que educa en derechos humanos, así se hace un análisis cualitativo con base en la manera de ver del sujeto maestro que orienta su práctica; es decir, se realizó un proceder analítico crítico sobre el discurso presente en los relatos de tres maestras.

6. Conclusiones

Los sentidos político- pedagógicos, de las maestras que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos, permiten ver las transformaciones en sus comprensiones y convicciones, y así mismo, aquellas proyecciones que le generan un retorno sobre sí potenciando su voluntad de accionar con y para los otros. Aparece entonces sujeto político que se entiende y se siente tocado por el otro, porque sus heridas le reclaman y no puede perder la oportunidad de acercarse por lo menos al umbral de lo que nos está pasando a todos (Sábato, 2000).

Este acercamiento comprensivo a la subjetividad política de las maestras que educan en derechos humanos, nos permite evidenciar desde los hallazgos, la importancia que tiene el bagaje social, político, ético, histórico, que ha constituido su ser, y que puede reflejar en los procesos formativos que buscan hacer de la educación un acto de humanización. Así se entiende que la configuración del maestro que educa en derechos humanos como sujeto político no se da la noche a la mañana, y menos en un ensimismamiento, y que solo es posible en la

medida en que existan condiciones que posibiliten tal emergencia.

En este orden de ideas se hace evidente que los procesos de reflexividad en el sujeto maestro permite una lectura de la escuela como vulneradora de derechos, y que por consiguiente éste desde los contenidos y lo metodológico busca la emergencia en el aula de una lectura de sí al interior de un contexto. Sin embargo, se reconoce que desde el ejercicio investigativo también es posible un reconocimiento de la escuela como escenario potente para la emergencia de subjetividades mediado por una posición del sujeto maestro que logra poner todos los elementos a favor de una educación en derechos humanos. De esta manera entender la escuela como un espacio de configuración política de los maestros hace de la práctica pedagógica un accionar político.

Elaborado por:	Alexandra Patricia Navas Ariza
Revisado por:	Juan Carlos Garzón Rodríguez

Fecha de elaboración del Resumen:	18	08	2016
--	----	----	------

CONTENIDO

Introducción.....11

CAPÍTULO 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....14

1. 1. Planteamiento del problema.....14

1. 2. Objetivos.....19

1.2.1. Objetivo general.....19

1.2.2. Objetivos específicos.....19

1.3. Marco de referencia.....20

1.3.1. Antecedentes.....20

1.3.2. Marco teórico.....25

1.3.2.1. Educación en derechos humanos y subjetividad.....26

1.3.2.2. Subjetividades políticas, subjetivación y práctica pedagógica en derechos humanos.....33

1.3.3. Marco metodológico.....46

1.3. 3.1. Tipo de investigación.....46

1.3.3.2. Técnicas e instrumentos de investigación.....50

1.3.3.3. Población muestra objeto de estudio.....53

1.3.3.4. Diseño metodológico del trabajo de campo.....	55
--	----

CAPITULO 2

ANALISIS Y RESULTADOS.....	56
-----------------------------------	-----------

2.1. La producción como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos	58
--	----

2.1.1. Trayectorias del sujeto: Contexto y Procesos de Formación.....	59
---	----

2.1.1.1 Experiencia: ubicándonos en el pasado desde nuestro presente.....	59
---	----

2.1.1.2 Otro escenario de formación del sujeto: lo comunitario.....	62
---	----

2.1.1.3 El aula como escenario de configuración del sujeto político.....	66
--	----

2.1.2. Los vínculos como eventos agenciantes en el sujeto que educa en derechos humanos.....	74
--	----

2.1.3 Las tensiones como marco de la reflexividad.....	80
--	----

2.1.4 Reflexividad: un posicionamiento respecto de sí y de su propia práctica.....	88
--	----

2.2. La transformación como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos.....	99
---	----

2.2.1 Un sujeto que comprende las relaciones de poder en la escuela y está convencido de que debe resistir.....	99
---	----

2.2.2 Un sujeto capaz de pensar por sí mismo el currículo.....	104
--	-----

2.2.3 Un maestro de derechos humanos que se posiciona como sujeto de saber.....	111
---	-----

2.3. La proyección como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos.....	126
Conclusiones.....	135
Referencias.....	139

INTRODUCCION

La subjetividad se ha posicionado como un campo imprescindible para muchos investigadores sociales, quienes desde sus indagaciones se resisten a los determinismos de la ciencia (González, 2012). Indagar en dicho campo es una búsqueda por comprender de otras maneras los procesos sociales, entre ellos la educación, sin reducir al sujeto a un simple accionar por causa-efecto, lo cual nos enfrenta no solo a un problema teórico sino también a un problema existencial (Prada & Ruiz, 2012).

Educación es formar al sujeto, por lo tanto la educación se constituye en un acto de humanización y en un factor complejo de ser pensado, sobre todo desde las condiciones materiales que hoy la condicionan o la posibilitan. Involucrarse en ese acto de educar nos ubica a los maestros en un proceso constante de estar-siendo, lo cual exige un análisis más profundo y filosófico que deriva en un cuestionamiento del por qué se hace lo que se hace. Así, a un maestro o maestra que educa en derechos humanos y mantiene constante búsqueda por ser-siendo no puede bastarle los conocimientos disciplinares o sobre teorías de la educación, también le es necesario un análisis existencial que se convierta en una verdadera experiencia de sí, que le permita verse, narrarse, juzgarse (Larrosa, 1996) en relación con su práctica pedagógica.

Este trabajo de investigación pretende analizar las condiciones en las que emerge la subjetividad política de tres maestras de ciencias sociales de la Institución Educativa Distrital Class de la ciudad de Bogotá, en relación con la práctica pedagógica en derechos humanos que agencian, a fin de identificar algunos elementos que potencian tal emergencia y ciertas tensiones que derivan de las condiciones materiales en que logran desarrollar su vida cotidiana en la escuela.

La investigación surge de una apuesta por pensar la educación en contravía a la lógica instrumental de la educación, y de pensarse a sí mismo en tanto educador en derechos humanos y preguntarse por su lugar y por las formas en que ha tejido su identidad personal en relación con esos otros con quienes va siendo a través de su práctica pedagógica. A través de la investigación se busca aportar en la construcción del campo conceptual de la subjetividad política del maestro y del campo de la educación en derechos humanos en una escuela que tensiona y a la vez posibilita a la emergencia de un sujeto instituyente. Pensar la subjetividad no es cuestión de comprobar teorías; es, según Prada & Ruiz (2012), un desafío vital que implica reconocerse como capaz de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, lo cual significa que nuestro accionar será proyectado para construir un mundo más humano en el que podamos vivir nosotros y que sea legado a los que aún están por nacer.

Un sujeto que con su práctica pedagógica en derechos humanos busca constantemente trascender la formalidad de las leyes establecidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la Constitución Política de Colombia de 1991, el PLANEDH (Plan nacional de Educación en Derechos Humanos) de 2009, La Cátedra de Derechos Humanos del Distrito Capital o el Acuerdo 125 de 2004 del Concejo de Bogotá, entre otros. Un sujeto que intenta superar la simple transmisión de conocimientos para ir tras la formación de un tipo de sujeto político conocedor y defensor de los derechos propios y de los otros, que inscribe su accionar en el contexto más inmediato y por ende en cualquier otro donde le sea posible.

La práctica pedagógica en derechos humanos, vista de esta manera, es uno de los escenarios de mayor accionar del maestro que educa en derechos humanos, allí se pone en juego la subjetividad política del maestro por cuanto en la escuela tiene la opción de promover espacios de subjetivación al margen de los escenarios de dominación, asumiendo de modo arriesgado

construcciones pedagógicas propias que propician tales configuraciones de subjetividad política. Y es en esta dirección que la práctica pedagógica en derechos humanos se convierte en una alternativa posible en la búsqueda del maestro por constituirse como sujeto de saber y sujeto político.

CAPITULO 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

No es fácil hacer una lectura del maestro o la maestra que somos y del cómo hemos ido configurando nuestras subjetividades políticas desde el despliegue de una práctica pedagógica en derechos humanos en una escuela donde priman la enseñanza de los contenidos disciplinares y las relaciones jerárquicas. Intentar hacerlo es todo un reto.

En este trabajo de investigación se busca abordar la subjetividad política de tres maestras que educan en derechos humanos, y para tal propósito es necesario entender el escenario en el que los sujetos maestros despliegan sus apuestas; nos referimos a la escuela, quien desde finales del siglo XVIII se posiciona como una construcción de la modernidad bajo los requerimientos de la sociedad capitalista industrial, y por tal razón se erige sobre dos lógicas buscando consolidar la idea de Estado-Nación y por ese mismo camino una integración de la sociedad alrededor del mercado. La primera lógica tiene que ver con integrar mecanismos organizativos que buscan distribuir a todos en el espacio y en el tiempo para tratar con eficiencia y economía a los niños, niñas y jóvenes identificados como “masa de infantes”; y la segunda tiene que ver con la construcción de teorías por fuera del mundo escolar, lo que implica que los maestros no producen ni el conocimiento de la disciplina que enseña ni tampoco el saber pedagógico y por lo tanto se configura una forma de ver al maestro como un mero reproductor de conocimientos (Saldarriaga, 2003).

Además de lo anterior, la escuela se inscribe en otra lógica, la del mercado, derivada de la adopción de políticas neoliberales que han desviado radicalmente los fines de la educación hacia

los medios (Ratinoff ,1994; citado en Martínez, 2008, p. 43). Lo anterior plantea inquietudes frente a una escuela que contribuye más a la formación de los ciudadanos o los trabajadores, al servicio del progreso, la nación y el conocimiento que a la formación del sujeto (Touraine, 1997). Hay una crisis en el sistema educativo derivada de la masificación y la exclusión que reposan en su interior, y que en términos de Meirieu citado por Casals (2007) “se les ha dicho venid, entrad, pero no se ha procurado que en su interior encuentren su sitio y prosperen” (p. 42).

La escuela pública en sus orígenes, según Martínez Boom (2012) “no esta está ligada a hechos estrictamente educativos, y aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder” (p. 15). Lo anterior tensiona el accionar político del maestro que educa en derechos humanos en la medida en que éste ha asumido la responsabilidad de educar, de humanizar, con lo cual dota de sentido su práctica; sin embargo también se constituye en la fuente de riqueza de otros sentidos y posibilidades desde una búsqueda por reivindicar la lucha actual alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de los educandos.

Entender los orígenes de la escuela pública que habitamos nos conduce a encararla desde una posición que asume el complejo acto de educar como un encuentro de sujetos que imprimen su propia subjetividad al mismo tiempo en que la van configurando. Es precisamente a partir de un encuentro de sujetos que no promueve el ejercicio de prácticas horizontales y en el que aún subsiste la primacía de relaciones de poder hegemónicas, disfrazadas bajo aquello que han denominado “convivencia”, donde se evidencia que la subjetividad de muchos maestros conlleva a la vulneración de derechos, ya que no es de carácter político, pues consideran que el conocimiento de los derechos humanos es una amenaza para la escuela. El accionar de estos

maestros que usan la nota cuantitativa, la anotación en el observador del estudiante y la citación a los acudientes como actos sancionatorios y elementos de coacción que domestican; busca de algún modo simular un estado de orden en detrimento de las posibilidades de ser del sujeto-estudiante. Tales situaciones contribuyen a la vulneración de derechos en la escuela, en la medida en que los maestros sus prácticas pedagógicas no tienen la capacidad de poner todos esos elementos (currículo, rutinas entre otros) a favor de una formación del sujeto político y de derechos.

Es necesario que desde lo curricular haya un adelgazamiento temático y un distanciamiento de la simple reproducción de los contenidos establecidos en los lineamientos curriculares para cada una de las áreas, para que se abra un espacio a temáticas éticas sobre la escuela y las relaciones de poder que se tejen en ella, y que desde una experiencia personal se pueda reflexionar y comprender que existe la posibilidad del cambio. No obstante, esto solo será posible si el maestro desde su práctica pedagógica, así como es capaz de incorporar elementos instituidos como discursos institucionales, disposiciones curriculares, normas que regulan su práctica pedagógica en derechos humanos, pueda también, a partir de este lugar instituido, desplegar nuevas formas de relacionarse con tales dispositivos, generando nuevos sentidos de su labor en el marco de la crisis que atraviesa a la escuela. Los procesos de configuración de la subjetividad de los maestros se dan a lo largo de su existencia, lo cual implica que también estén dados por su condición de educador y pedagogo, siendo en este sentido responsable de las apuestas y propuestas que desarrolla en su quehacer cotidiano (Mejía, 2012). Una responsabilidad planteada por Lévinas, citado por Magendzo (2005), como un compromiso, un hacerse cargo del otro, un asumir la responsabilidad que le atañe al otro; así este concepto de responsabilidad nuclea la formación para la ciudadanía activa, donde implica que no sólo es el aprender a hacerse

responsable de las propias acciones sino también el aprender a crear condiciones para que todos puedan ser protegidos en sus derechos aunque no estén en condición de hacerlo por cuenta propia. Ahondar en la configuración de la subjetividad del maestro de ciencias sociales que educa en derechos humanos, plantea una enorme complejidad y a su vez se constituye en un elemento importante que indaga en sus motivaciones, intereses y deseos que le permiten hacerse responsable del otro desde el despliegue de una práctica pedagógica diferente, que va más allá del memorizar y de seguir de manera acrítica el conducto regular y el currículo. Con esta práctica el maestro intenta enfrentar una crisis que no es reconocida abiertamente y por ende difícil de ser entendida, pero que en su raíz podemos ver que radica en un problema de subjetivación política en la escuela, y se posiciona como un maestro es capaz de crear algunas resistencias como un intento de comprenderse desde otro lugar. Esto implica que se asuma como un sujeto que construye su práctica y se constituye a través de ella, posicionándose como un sujeto político capaz de incidir en la transformación de su realidad.

Desde esta perspectiva entran en juego los sentidos que despliegan los maestros de ciencias sociales desde su práctica pedagógica en derechos humanos en relación con las dinámicas propias del contexto, entendiendo que lo que sucede en la escuela involucra sujetos, intenciones, acciones con las que compartimos con -Otros-, espacios, tiempos, proyectos, angustias y utopías. Desde este lugar, el maestro va encarnando una posición de sujeto que configura su práctica discursiva y posibilita la enunciación del sujeto que Touraine (1998) denomina “un esfuerzo de transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo, un esfuerzo por ser un actor” (p. 21). Es al final la resistencia del maestro lo que conlleva a que la escuela además de ser un obstáculo, también sea un elemento potencial en la configuración del sujeto político.

Este proceso de resistencia como lectura de la escuela no es un hecho aislado, estuvo vinculado a un proyecto adelantado por el convenio Sed Bogotá- Cinep, que logró evidenciar múltiples formas de resistencia en la escuela bogotana desde una práctica educativa en derechos humanos. Tal proyecto evidenció que las maestras y los maestros de ciencias sociales¹, siguiendo diversos caminos, hemos intentado hacer una lectura crítica de la realidad sociocultural, económica y política de nuestra sociedad y de la escuela misma, teniendo como trasfondo la educación en derechos humanos, desplegando propuestas educativas que propenden por la formación del sujeto político y el sujeto de derecho. Así lo evidenció tanto la publicación del libro *Tejidos de sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá* como la amplia participación de docentes de ciencias sociales en la Red Distrital de Educadoras y Educadores en Derechos Humanos, Paz y Memoria. El estado del arte muestra que algunas investigaciones han abordado la subjetividad política del maestro desde las redes pedagógicas (Martínez, 2008); la configuración de la subjetividad política del maestro y la maestra y su incidencia en su práctica (García, Urrego & Restrepo, 2013); la configuración de la subjetividad política del maestro de ciencias sociales en diferentes espacios de aparición (Patiño, Cárdenas & Martínez, 2013); y otras dos han abordado al sujeto en el campo de la educación en derechos humanos: “La micro política escolar, las visiones de los maestros sobre la acción de poder de los estudiantes ejercida a través de las tutelas” (Martínez, 2014) y “Educación en Derechos Humanos, entre la transformación del currículo y las relaciones de poder en la escuela” (Castaño, 2014). Sin embargo, estas investigaciones no evidencian la puesta en tensión de la categoría del sujeto político en el contexto de la práctica pedagógica de los maestros y maestras que educan en derechos humanos, situación que permite plantear la pertinencia de nuestra investigación para la

¹ Con tal afirmación no queremos desconocer el trabajo de algunos maestros y maestras de otras áreas quienes también han emprendido procesos de resistencia en la escuela, como por ejemplo los maestros de artes, ciencias naturales y maestros (as) orientadores.

comprensión de un campo específico de subjetividad política que se despliega y repliega en y desde la práctica pedagógica en derechos humanos. De esta manera, el proyecto de investigación busca indagar y reflexionar alrededor de los procesos de configuración de subjetividad política de tres maestras educadoras en derechos humanos, en relación con las tensiones que derivan de las dinámicas institucionales y los vínculos construidos en otros lugares de subjetivación como redes y organizaciones. Así mismo, busca por medio de la identificación de algunos elementos que han confluído para que la subjetividad del maestro sea puesta al servicio de una educación en derechos humanos, como acto de compromiso con el otro y de reconocimiento de un aprendizaje sobre la condición humana.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Identificar y analizar los factores de constitución de las subjetividades políticas de tres maestras de Ciencias Sociales que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos en la Institución Educativa Distrital Class.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar la constitución de la subjetividad política que tiene lugar a través de las producciones pedagógicas de tres maestras de Ciencias Sociales que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos.
- Comprender la constitución de la subjetividad política que toma forma a través de la transformación que tiene lugar en las comprensiones y convicciones del maestro sobre el currículo, las interacciones y la construcción de sí como sujeto de saber pedagógico.

- Analizar la constitución de la subjetividad política a través de las proyecciones de tres maestras que educan en derechos humanos, a partir de las cuales dan sentido a su acción.

1.3. Marco de referencia

1.3.1. Antecedentes

En esta búsqueda de antecedentes investigativos sobre la subjetividad política de los maestros y maestras se encontraron algunas investigaciones de corte cualitativo que abordan diferentes escenarios y modos de análisis de estas realidades derivadas de algunas líneas de investigación pertenecientes tanto a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano convenio universidad de Manizales y Cinde, como a la Maestría en Desarrollo Educativo y Social convenio UPN- Cinde, entre los años 2013 y 2015.

Dos de las cuatro investigaciones se realizaron en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano: son los trabajos intitulados “Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín” (García, Urrego & Restrepo, 2013) y “La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición” (Cárdenas, Martínez & Patiño 2014). Ambas apuntan a la comprensión de la configuración de la subjetividad política del maestro. Sin embargo, la segunda difiere de la primera tanto en la especificidad del sujeto, “maestros de ciencias sociales”, como en la profundización a partir de la categoría de “espacios de aparición” de Hannah Arendt. Las otras dos investigaciones se inscriben en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y se desarrollaron en el campo de la subjetividad y la educación en derechos humanos: se trata de “La Micro política escolar: las visiones de los maestros sobre la acción de poder de los estudiantes ejercida a través de las

tutelas” (Martínez, 2014); y “Educación en Derechos Humanos: Entre la transformación del currículo y las relaciones de poder en la escuela” (Castaño, 2014).

Como maestras, García, Urrego & Restrepo (2013) se inquietan por las dinámicas que en la escuela generan maestras y maestros críticos, comprometidos con su formación y con la formación de sujetos políticos. Sus inquietudes fueron tomando fuerza al hacerse conscientes de la crisis que vive la escuela, de tal manera que optaron por indagar sobre aquello que les había permitido a estos maestros y maestras llegar a ser los sujetos políticos que son –actuar como tales sujetos en el aula, dejar de ser ingenuos y pasivos frente a su labor-. La investigación “Sentidos entretejidos: una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín”, se fundamenta en un enfoque fenomenológico hermenéutico y toma como instrumentos y técnicas el grupo focal y el relato oral autobiográfico.

En esta primera investigación, la subjetividad se aborda desde la línea sociológica de autores como Zemelman (2007), quien plantea que ella es consecuencia y condición de los procesos de construcción individual y social y que determina la forma particular y singular en que un individuo percibe, interpreta y da sentido a su realidad. Luna (2006) define la subjetividad en una perspectiva fenomenológica, por la condición del sujeto de tener conciencia de sus vivencias; y Alvarado (2008) la asocia a la capacidad de pensar sobre su historia y su contexto. La política se asume desde Arendt (1995) como una construcción de hombres y mujeres mediante un vínculo que apunta a crear y mantener un espacio público donde sea posible aparecer, e interactuar hacia fines comunes. El hallazgo principal es que la subjetividad política de los maestros y las maestras se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia. Estos no deben comprenderse de modo aislado, sino que se tejen de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, por cuanto uno

de los rasgos nuclea y los otros emergen a partir de él. En dicha investigación emergen otras dos categorías: el concepto de moral como sustento del sujeto político y la subjetivación como condición necesaria para hacerse sujeto político.

En la misma dirección, Cárdenas, Martínez & Patiño (2014) reconocen al maestro como un ser en permanente formación capaz de resistir los elementos de control y utopías impuestas. Se produce, entonces, una tensión entre lo instituido y lo instituyente que orienta su acción en diferentes espacios de aparición. De modo que si el ejercicio de maestro solo se basa en una lógica instituida impedirá vislumbrar estos espacios de aparición que dan cuenta de su actuar con otros y de su deseo por habitar otras realidades en las que les sea posible aparecer con una identidad propia que se puede leer por medio de discursos y acciones.

Este proyecto de investigación se enmarca en las concepciones teóricas de Zemmelman (2010) quien señala que el sujeto deviene en sujeto constituyente; a Martínez (2006) que señala la existencia de un sujeto político alternativo; y a Vásquez y Henao (2009) que comprenden al sujeto como auto-referenciado, que actúa desde un yo egocéntrico conducido por intereses particulares y colectivos para conformar al nosotros. En la misma dirección toma como referente teórico a Arendt (2007) de quien toma la categoría “espacios de aparición” para evidenciar que el sujeto maestro se mueve en dos lógicas: lo instituido, relacionado con la normatividad de todo su ejercicio, y lo instituyente en relación con lo que él es como ciudadano en otros escenarios de aparición.

Esta investigación se fundamenta en un enfoque hermenéutico que implica el análisis de la acción de los maestros por medio del microrrelato sobre un hecho inédito, que se constituye en un referente para la elaboración de preguntas dando origen a una entrevista semiestructurada.

En esta segunda investigación los autores llegan a las siguientes conclusiones: que la aparición del maestro en los diferentes espacios de encuentro con el mundo le permite al menos imaginar nuevos órdenes en los que exhibe su subjetividad política; que la acción del sujeto requiere la ayuda de otros para terminar esa acción; que al reconocer las experiencias vividas y por ende al otro, es posible establecer espacios de resignificación que generalizan cambios en la comprensión de la condición humana, lo cual instaure nuevos espacios de acercamiento tanto a las realidades como a la relación con otros y a la propia definición de su quehacer; que el maestro asume que forma al tiempo que es formado, logrando procesos de formación ciudadana desde el estar en sociedad y aún más desde la comprensión sobre esa realidad social. Por otro lado, hay dos investigaciones desarrolladas en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en relación con el campo de la subjetividad y la educación en derechos humanos. Estas hacen parte del macro proyecto “La formación del sujeto de derechos en las prácticas pedagógicas de los/las docentes: una mirada desde la EDH”, dirigido por Elkin Agudelo; buscan identificar y analizar prácticas pedagógicas y su alcance en la formación del sujeto de derechos. Tales prácticas son señaladas como reproductoras de fenómenos de violación de derechos humanos. Para adentrarse en dicha problemática, los autores buscaron comprenderla desde la visión del maestro sobre las tutelas interpuestas contra las instituciones escolares (Martínez, 2014) y desde el cuestionamiento a la práctica pedagógica en el aula (Castaño, 2014).

La investigación sobre las visiones del maestro en relación con las acciones de tutela de los estudiantes asume el concepto de -sujeto de derechos- que plantea Magendzo (2001), como aquel que conoce los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y los de los demás; aquel que tiene la capacidad de decir no, con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su

dignidad. De igual forma toma la categoría de -escuela de sujeto- de Touraine (1997), una escuela que se orienta hacia la libertad del Sujeto personal; y la de -micropolítica- de Hoyle (1986,1988), Ball (1990) y González (1997), quienes la definen como el ejercicio de poder que los diferentes actores del proceso educativo desarrollan en busca de lograr ciertos objetivos concretos basados en intereses generalmente contendientes entre sí.

En esta indagación se identificaron dos grupos contrapuestos, el de los maestros de la reproducción que vulneran derechos, y el de los maestros críticos, que son minoría y se constituyen en garantes de derechos. Este estudio también evidencia que la educación en derechos humanos se restringe a procesos de aula y a ser un tema de las ciencias sociales aislado de la vida y que las instituciones carecen de acciones que busquen la construcción de una cultura de derechos; por lo tanto, es necesario indagar por el interés político que subyace al conocimiento que se imparte en la escuela, y de qué manera excluye otros saberes relacionados con el mundo juvenil.

En otra dirección, pero con la misma intencionalidad, Castaño (2014) asume de Magendzo (2006) la categoría -sujeto de derechos- que define a un sujeto que reconoce su libertad y es capaz de valorar la solidaridad y aceptar al otro como legítimo otro. Así mismo toma de Touraine (1997) la categoría de -sujeto- quien emerge en una lucha contra lo instituido; y enmarca el proyecto en la categoría de -práctica pedagógica-, de Zuluaga (1987), que le relaciona tanto los modelos pedagógicos como el funcionamiento de los discursos en la institución educativa. Y concluye en su investigación que la formación del sujeto de derechos se limita a las áreas del conocimiento y a la instrucción docente del otro, por la poca preocupación de la escuela ante ello ya que aún desea seguir perpetuando las relaciones de poder hegemónicas. Así una educación en derechos humanos necesita educadores que en sus prácticas al interior del

aula de clase, le den su lugar al otro permitiéndole conocerse a sí mismo, para poder relacionarse y construir con los demás; y que hagan de sus prácticas una experiencia de sí que le permitan devenir como sujeto. Lo anterior le permite, a Castaño (2014), hacer referencia a la investigación del docente sobre su quehacer, como un instrumento que permite evaluar su alcance en la formación del sujeto.

Finalmente, cabría decir que este recorrido en busca de los antecedentes afirmó aún más el deseo por indagar las narrativas que elaboran los maestros a partir de su práctica pedagógica, las cuales se constituyen en un insumo para la base de datos empíricos. De igual forma, al plantear que la subjetivación es condición necesaria para hacerse sujeto político, resulta imprescindible al momento de indagar por la práctica pedagógica en derechos humanos como campo de subjetivación política; y por último, el papel que se le otorga a la práctica pedagógica en una educación en derechos humanos nos es útil en la medida en que sus conclusiones establecen dos necesidades imperantes: indagar sobre el sujeto maestro que educa en derechos humanos desde su experiencia de sí, y por el interés político que subyace al conocimiento que se imparte en la escuela vulneradora de derechos humanos. Sin embargo, estos antecedentes evidenciaron que son escasas las reflexiones en relación con la configuración de las subjetividades políticas de los maestros y las maestras en relación con la práctica pedagógica en derechos humanos, lo cual permite afirmar que este es un tema de investigación necesario y pertinente en nuestro contexto.

1.3.2. Marco teórico

En la investigación educativa, categorías como la del sujeto y la subjetividad son imprescindibles a la hora de abordar las problemáticas que derivan de políticas neoliberales que

rigen la educación y que establecen la relación entre ésta, el progreso y el crecimiento económico:

Los teóricos postmodernos han logrado indagar sobre el sujeto y la subjetividad trayéndola al centro de sus análisis en la constante búsqueda por quebrar con los determinismos de la ciencia, sean estos históricos, biológicos o lingüísticos; además han producido un saber ligado a las prácticas humanas y a las formas de representación del mundo que nos conlleva a poder hablar de prácticas humanas subjetivas. La subjetividad constituye la cultura, nuestra realidad se configura subjetivamente por medio de las relaciones con los otros. (González, 2012, p.13)

Y aunque en décadas anteriores y por causa de la hegemonía del paradigma positivista lo subjetivo no cabía en la ciencia, porque era asociado a lo irreal, a lo fantasioso y a la personalidad individual, hoy es cada vez más frecuente el uso de estas categorías en los discursos más actuales de las ciencias sociales y de otras prácticas sociales como la educación (Torres, 2006). Es así como al hablar de sujeto, modos de ser y estar, evocamos una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social que deviene por el hecho de que este sujeto (individuo y colectivo) es producido por dispositivos y prácticas de poder, y a su vez produce subjetividades capaces de prefigurar (Martínez & Cubides, 2012).

En esta dirección abordaremos algunas consideraciones teóricas en dos momentos; primero estableceremos relaciones entre la subjetividad y la educación en derechos humanos y posterior a ello trazaremos algunos vínculos entre la práctica pedagógica en derechos humanos y la subjetividad política del maestro.

1.3.2.1. Educación en derechos humanos y subjetividad

Las políticas neoliberales, según Ávila (2013), buscan encausar el conocimiento y la subjetividad en pos de la economía globalizada y del libre mercado, y despliegan el concepto de capital humano para formar los trabajadores- mercancía; una lógica que se instituye en mayor o menor medida en cada uno de los actores del sistema educativo:

En el caso colombiano, es necesario tener presente que los modos de subjetivación instituidos por el sistema jurídico-político constituyen sujetos con arreglos a fines establecidos, y entre estas instancias está la educación. Si revisamos las tendencias de la formación por competencias, para citar solo un ejemplo, están orientadas a lograr individuos funcionales; las carreras profesionales forman al funcionario que necesita el mercado, hay pauperización de lo social y lo político y se desconoce el contexto real en que se actúa. (Martínez, 2006, p.132)

La adopción acrítica de políticas públicas, que buscan obtener una calidad de la educación en términos de una economía de mercado, generan dinámicas que no permiten desplegar un reconocimiento del otro como sujeto capaz de hacerle frente a los procesos e homogeneización de la globalización, sino por el contrario un sujeto que somete su subjetividad a las lógicas de la economía de mercado. Lo anterior redundante en la falta de interés en la escuela por la constitución del sujeto político que entraría a cuestionar las relaciones de poder jerárquicas y por ende a desestabilizar el orden instaurado.

Este énfasis instrumental de la educación resta a la construcción de proyectos contra hegemónicos, pues pone a la educación preferentemente al servicio de la competitividad. Se constituye en el contexto en que se desarrolla la educación en derechos humanos, generándole tensiones y dificultades que ha tenido que sortear a partir de los años noventa (Magendzo, 2005).

Para entrar en un análisis sobre la educación en derechos humanos (EDH) en América latina, es necesario reconocer que la EDH se desarrolla y se debate siempre en un contexto que la

condiciona o la posibilita, y que es un requisito básico comprender de manera crítica este contexto (Magendzo, 1999). Para Sacavino (2012) la EDH ha estado íntimamente ligada a los procesos de construcción democrática en América Latina y su historia comienza en la década de los años 1980, cuando varios países se encontraban saliendo de crueles experiencias de dictadura o de violencia. Es este contexto lo que permitía intuir que la educación en derechos humanos cumplía un importante papel en los procesos de democratización de las sociedades, afectadas por las violaciones de derechos humanos. Por lo tanto, a finales de esta década varios países afirmaron la importancia de desarrollar esta práctica de modo sistemático al interior de la escuela, transversalizando los derechos humanos al interior del currículo y de esta manera poder incidir en la formación de la cultura escolar. Se pensó en la escuela por su efecto multiplicador y por su potencialidad para establecer las bases para la construcción ética y social afirmando la democracia (Sacavino, 2012).

Lo anterior contribuyó a que los Estados latinoamericanos incorporaran la educación en derechos humanos a la política pública. De forma paralela, en la década de 1990, en casi toda América Latina, se da el reconocimiento y la configuración de una pedagogía de la educación en derechos humanos. Ésta incorpora una serie de principios de la educación popular y de la pedagogía crítica, retomando el sentido de participación, la problematización, el análisis de la realidad y de la vida cotidiana, la construcción de relaciones horizontales basadas en la confianza, en el reconocimiento del otro y en la construcción colectiva de saberes y prácticas. La pedagogía de los derechos humanos tiene como eje central la afirmación de una relación entre la educación en derechos humanos y el empoderamiento de los sujetos, especialmente los excluidos y marginados (Sacavino, 2012).

Hasta aquí hemos visto que la educación en derechos humanos presenta dos enfoques: por un lado está su énfasis instrumental y por el otro su carácter emancipador, que busca el empoderamiento de los sujetos.

Es en este periodo que en Colombia, a partir de la Constitución del 1991, se le otorga un reconocimiento a la formación en derechos humanos, con la cual se busca responder a las demandas sociales, articulándolas a dispositivos de gubernamentalidad, en los cuales juegan un papel fundamental algunas experiencias de capacitación, proyectos de redes, estándares de competencias ciudadanas, proyectos transversales establecidos en la Ley 115, Cátedras (estudios afrocolombianos, educación sexual, derechos humanos, o la de Paz) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2007 (PLANED). El vínculo entre EDH y escuela es analizado por Espinel (2013) en los siguientes términos:

Es claro que si lo que se desea es la estabilidad del sistema democrático, se debe garantizar y controlar los mecanismos de participación en este sistema. Entonces, la principal tarea, se supone, consistiría en formar, moldear, prefigurar los futuros ciudadanos que ejercerán sus derechos, entre ellos sus derechos al voto, y, sobre todo, formar o moldear las conciencias que incidirán o padecerán el ordenamiento social establecido. En la escuela, esos futuros ciudadanos no solo están en proceso de formación de su personalidad, sino también de sus subjetividades, ideales, principios y valores. Por esta razón es vital, en las políticas nacionales e internacionales, fijar los esfuerzos, prácticas, técnicas y formas de subjetivación. (Espinel, 2013, p.110)

Desde esta óptica biopolítica, que deja ver prácticas de gobierno ejercidas ya no sobre el territorio sino sobre la vida de las personas y las consecuentes formas de subjetivación (Espinel, 2013), se asume que la educación en derechos humanos desde la política pública es vista como

una inversión que sostiene el sistema democrático, legitimando con ello el ejercicio del poder del Estado sobre las poblaciones. Sin embargo, también se plantea la necesidad de superar la categoría de sujeto de derechos inmerso en un sistema rígido y universalista de derechos, y hallar los modos en que la EDH se convierta en instrumento de empoderamiento y transformación dentro de las comunidades (Espinel, 2013, p.118).

Es necesario reconocer que la educación en derechos humanos en la escuela, por haberse incorporado a las políticas públicas, tiene un carácter de obligatoriedad al interior de los currículos. Este carácter permite pensar sobre el enfoque con que se asume la EDH en la escuela, uno normativo que ha sido instituido por la política pública y otro el emancipador que permite situar lo que ha sido instituido en relación con las realidades contextuales en que emerge tal práctica. Así desde este último enfoque se asume la educación en derechos humanos en la escuela como una lucha constante contra los discursos hegemónicos, haciendo uso de ellos para confrontar las mismas realidades de domesticación que vive la escuela; como una búsqueda en la afirmación del sujeto que lucha por su derecho a ser sujeto; y como una práctica de resistencia, intentando evitar caer en un discurso vacío y posibilitando el cuestionamiento de la convivencia humana al interior de las diversas formas de violencia institucional en la escuela.

Tal definición de la educación en derechos humanos se inscribe en una acción educativa que “permite a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes autónomos en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que les son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de construirlos y recrearlos” (Magendzo, 2005, p. 34); una acción educativa que en sentido Freireano, no es una acción neutra, pues busca reflexionar y accionar sobre la realidad para transformarla.

Para Torres (2013), “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad” (p. 31). La incompletud que deriva del carácter inacabado de los seres humanos es lo que posibilita la educación y a su vez lo que genera tensiones y luchas por el sentido y la identidad.

En esta dirección, “los educadores y educadoras en derechos humanos deben iniciar por la propia comprensión del componente de poder que subyace a la educación y al currículo en el empoderamiento de los sujetos” (Magendzo, 2005). Y qué mejor manera de comprender el poder sino por medio del análisis de la configuración subjetiva del maestro que educa en derechos humanos, en relación con la práctica que desarrolla como apuesta política. Por lo anterior, asumimos que en la configuración de la subjetividad de maestro tiene un gran peso su práctica pedagógica. Es un reconocimiento que posiciona la práctica pedagógica en derechos humanos como acción política y lugar de subjetivación, desde donde los sujetos construyen sentidos y a partir de ellos transforman su práctica:

La subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y producción de sentido a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales; e involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes, formas de aprender el mundo consciente o inconsciente, cognitivas, emocionales, volitivas, eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres, 2006, p. 8)

Al pretender abordar la subjetividad es necesario tener en cuenta que allí, según Torres (2006), se condensan diferentes escalas de la existencia, el espacio y el tiempo, de tal manera que no está circunscrita propiamente a la práctica que el sujeto desarrolla, y que

además es necesario reconocer en la subjetividad la estructura social o la institucionalidad que la constituye.

Al indagar sobre la subjetividad es muy fácil caer en el riesgo de la tendencia a creer en una polaridad y suponer la emergencia de unas subjetividades emancipadas que le hacen frente a unas subjetividades dóciles con apatía por lo colectivo, profunda ingenuidad, miedo y desesperanza, que son las condiciones necesarias para afirmar dicho modelo desarrollista ávido de sujetos pasivos, acrílicos y domesticados. Sin embargo, las luchas de poder en las que se inscriben los actores escolares muestran que no es tan fácil hacer una lectura de dichas subjetividades, dado que no existe una dicotomía dócil-emancipado, blanco-negro, bueno-malo, sino que una multiplicidad de elementos potencian la emergencia de otras formas de subjetividad, en el marco de unas resistencias buscan una transformación de la educación.

Cada sujeto asume una posición frente al poder, que deviene de su inscripción tanto en su historia personal como en el tiempo-espacio en el que desarrolla su práctica. De tal manera que podemos hablar de un sujeto que, aunque está sujetado a unas relaciones de poder, no lo está totalmente y por lo tanto es posible que ejerza formas de subjetivación, como procesos situados espacio-temporalmente, que resistan a esta estructura y por medio de ello generen la posibilidad de abrir grietas.

En este modo de subjetivarse, el sujeto cambia de posición con respecto al poder; hablamos entonces de posiciones que emergen en un campo de lucha que, según Foucault (2001), más que contra la dominación o la explotación, son hoy contra lo que ata al individuo a sí mismo y lo somete a otro en esta forma; posiciones cuyo principal objetivo no es atacar instituciones o grupos dominantes, sino atacar una forma de poder que aplicada a la vida cotidiana busca una sumisión de la subjetividad. Lo anterior permite reconocer que los sujetos no son solo sujetos

sujetados, sino que también tienen la posibilidad de llevar a cabo procesos de *reflexividad* mediante los cuales cuestionan la realidad en la que actúan.

El maestro como un sujeto político es capaz de construir prácticas que plantean otras maneras de relacionarse con el poder, distintas a la dominación, como el diálogo de saberes en la escuela, el reconocimiento del otro, la construcción colectiva de lo curricular o la inmersión en la pedagogía de cuerpo y de la ternura, buscando la formación del sujeto. Esas otras maneras de ser de los maestros colocan a la escuela en un escenario más humanizante y es precisamente por eso que cobra importancia el indagar sobre la subjetividad de los maestros y maestras en el campo de las resistencias vinculadas a las prácticas pedagógicas en derechos humanos.

1.3.2.2. Subjetividades políticas, subjetivación y práctica pedagógica en derechos humanos

En una segunda aproximación para pensar la relación entre subjetividades políticas y práctica pedagógica en derechos humanos, es necesario tener en cuenta el reto planteado por Zemelman (2010) de no caer ni en el reduccionismo de las variables psicológicas ni en los determinismos macrohistoricos o condiciones “externas”, a fin de generar alternativas que permitan profundizar en los mecanismos constitutivos de la subjetividad sin que estén amarradas a una tipología de conductas. Razón por la cual iniciamos por asumir la subjetividad como una producción de sentidos diferentes por quienes comparten una experiencia vivida (González, 2012).

Para González (2012), el sentido subjetivo es una unidad simbólico-emocional que califica la experiencia humana en su acontecer subjetivo; y es un proceso que no se agota en el individuo, pues la acción que se configura subjetivamente en el sujeto es a su vez configurada en un espacio social en que ella acontece, siendo irreductibles la una a la otra:

Se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurren a nivel micro social, en la familia, la escuela, el barrio y las múltiples y móviles configuraciones subjetivas de los sistemas cotidianos de relación en todas las esferas de la vida. [...] Los discursos se organizan en configuraciones de una *subjetividad social* que toma formas múltiples y contradictorias en las personas que comparten un espacio social. Las configuraciones subjetivas actuales de las personas, siempre expresan lo vivido a través de los sentidos subjetivos que se organizan en el presente, lo que representa la historicidad de las configuraciones subjetivas, aspecto importante de su carácter singular e irreductible a las experiencias actuales. (González, 2012, p. 24)

En esta relación con los otros, los sujetos configuramos nuestra realidad desde muy temprano, tal como lo afirma González (2012); y desde este lugar toman fuerza, para efecto de esta investigación, aquellas relaciones que derivan de una práctica educativa en derechos humanos en la escuela y por lo tanto emerge la figura de un maestro que configura sentidos subjetivos en relación con la reflexión sobre su propia práctica en relación con su historia de vida y el orden social en el que está inscrito. Es un sujeto que genera desde su propia práctica opciones subjetivas frente a lo socialmente determinante:

Aunque en un sujeto se condensan las prácticas y las relaciones sociales del entorno en que emerge, éste, desde su praxis, no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones. (Torres, 2006)

Estamos entonces frente a un sujeto de la acción que lleva a cabo una práctica pedagógica en derechos humanos con la capacidad generadora para producir sentidos, en la medida en que se constituyen como escenarios subjetivantes o lugares donde se producen, interpretan y median

historias (Larrosa, 2003). Lo anterior permite la reconfiguración tanto de su pensamiento como de su accionar y soporta la búsqueda comprensiva de aquellos elementos como el currículo, las interacciones entre los sujetos, el contexto en el que desarrolla su práctica y las reflexiones sobre la propia práctica, en la medida en que estos elementos contribuyen a generar continuos sentidos subjetivos en un momento histórico social, sin desconocer que son producciones permanentes e inacabadas.

Tal práctica está influenciada por creencias, por historias personales en relación con lo social o lo académico. Zemelman, según Torres (2006), le otorga a la *historicidad* un papel preponderante en la constitución de los sujetos sociales y políticos:

La subjetividad es siempre de naturaleza social e histórica. La subjetividad de cada sujeto es tan solo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas. Éstas, a su vez han sido creadas por sujetos históricos concretos y se mantienen a través de las dinámicas subjetivas enmarcadas en contextos sociales e históricos determinados. (Torres, 2006, p. 92)

Reafirmar la dimensión social histórica de la subjetividad implica reconocer su carácter de productivo y de producido, haciendo referencia a la conciencia de los condicionantes histórico-culturales y las posibilidades de desenvolvimiento histórico o la capacidad de hacer su propia historia. Se es sujeto en una lógica de conflictos entre lo instituyente y lo instituido.

Los sentidos que construye el sujeto no son fenómenos exclusivamente individuales, sino que también tienen relación con los fenómenos sociales, y cuando éstas se establecen particularmente en el campo de la política se habla de una *subjetividad política* con campo propio:

La subjetividad política tiene su propio status, su particularidad por lo que es producción de sentido individual, en relación con las producciones de sentido subjetivo social, en cuanto no existe la una sin la otra. [...] siempre existirán sujetos generadores de sentidos subjetivos políticos que serán transformadores no solo de lo que se puede asumir como la utopía colectiva, sino también de su vida cotidiana. (Alvarado & Díaz, 2012, pp. 114 -115)

Esta particularidad es desde donde la política y lo político adquieren sentidos subjetivos según contextos particulares y momentos históricos específicos en contracorriente con las pretensiones universalistas. Así, se afirma la existencia de sujetos que desde sus sentidos subjetivos políticos sean transformadores a nivel macro y también en su vida cotidiana, y tal vez en la escuela. Es el aula donde se manifiesta con mayor fuerza la potencia creadora de un maestro que se hace y deshace continuamente. Al preguntar por los sentidos subjetivos políticos que elaboran los maestros que desarrollan una práctica pedagógica en derechos humanos, se busca hacer visible la operación y el control de la dominación que se ejerce a través de la escuela y las posibilidades de construir caminos alternativos para el rescate del sujeto político.

Alvarado & Díaz (2012) logran abordar la categoría de la subjetividad política no como una variable dependiente de la subjetividad social sino como una variable independiente, es decir, enuncian dicha categoría como “la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto *mediante procesos de subjetivación* sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos” (Alvarado y Díaz, 2012, p.115), colocando los escenarios múltiples de subjetivación de la gente común y corriente como pilar para reconocer el carácter plural y polifónico de la subjetividad:

Entonces, si la subjetividad es plural y polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios – individuales y colectivos - , trabajar la categoría de *subjetividad política* en procesos investigativos exige redefinir lo político, aquello que constituye a los sujetos políticos y reconocer o reconfigurar acciones y escenarios de subjetivación. (Martínez & Cubides, 2012, p. 76)

Las expresiones constitutivas de acción política de los maestros y maestras en sus prácticas dan cuenta de los sentidos que han elaborado ligados a los contextos donde se desarrollan estas prácticas. Esto deja ver el trasfondo social e histórico en el cual aparece la escuela. El estudio de la producción de dichas subjetividades conlleva a la necesidad de reconocer acciones y escenarios de subjetivación, que son *ámbitos de nucleamiento* y los procesos organizativos que se convierten en espacios instituyentes que configuran o afirman la dimensión política -individual y colectiva- de los sujetos. Desde esta ruptura la subjetividad establece una relación intrínseca entre razón-conciencia-sentimiento-emoción-cuerpo y se enuncia en la experiencia del sujeto y en las formas de acción que devienen de su concienciación (Martínez & Cubides, 2012b); de ahí que la pregunta por la constitución de los sujetos remita a indagar esos escenarios instituyentes.

Al hablar de subjetividad estamos hablando de posiciones frente al poder, de tal manera que la subjetividad social son esos grandes bloques de sentido que se reúnen en torno a posiciones políticas comunes. Tales producciones de sentido son posibles desde una relación del sujeto maestro que asume lo educativo como político. Martínez (2008) define la subjetividad teóricamente como múltiple, polisémica, compleja, inacabada; y plantea que lo mismo sucede con la subjetividad política, aun con más complejidad, porque esta constitución requiere potenciarse en espacios individuales y colectivos.

La subjetividad política posibilita un modo de ser y estar en sociedad, posibilita el asumir una *posición* en esta y hacer visible su poder para actuar (Martínez & Cubides, 2012a, pp. 75-76), aun cuando los modos de subjetivación instaurados en el campo de la educación busquen la negación de toda subjetividad instituyente.

Desde el referencial del mercado, la escuela es reducida a un apéndice de la empresa capitalista y se posiciona como campo efectivo y eficaz para la formación y producción de cuerpos socialmente productivos; de este marco se espera que las instituciones educativas operen como dispositivos de gobierno, disciplinamiento y subjetivación que incidan, formen, condicionen, direccionen. En suma, que produzcan subjetividades para un determinado modo de ser y estar en el mundo. (Martínez & Cubides, 2012b, p. 71)

Es así como al desentrañar esos puntos de fuga que actúan como modos instituyentes de subjetividad, Martínez (2008) coloca a ese sujeto potente, capaz de reflexionar, decidir y actuar, en tensión con las realidades del maestro en Colombia, buscando abrir el debate y posibilitando el acercamiento a nociones que le ayuden a entender las configuraciones y relaciones del sujeto contemporáneo con lo político, la política y las políticas. Así retoma la propuesta de Touraine (1997), su referencia al sujeto como el deseo del individuo de ser actor, lo cual exige la afirmación del sujeto-personal para luego adquirir contenido social en el movimiento social; y asume, desde Zemelman (1996), la categoría de potencia que posiciona un sujeto capaz de agenciar y desarrollar proyectos de transformación social, un sujeto que encarna una historicidad transformada en voluntad de acción (Martínez, 2008). Son dos aproximaciones que permiten pensar en otras subjetividades, unas que establezcan nexos con lo educativo y pedagógico, tomando distancia de la noción moderna de sujeto, y estableciendo otros vínculos entre el sujeto y la política, lo cual implica asumir desafíos tales como el reconocimiento de una visión más

amplia de la política y de la imposibilidad de definir la subjetividad política en oposición a las prácticas políticas tradicionales.

Por lo anterior es posible afirmar que la ausencia de una relación explícita de los maestros con las formas clásicas de la política como sindicatos y movilizaciones no implica una despolitización, sino que pone de presente la necesidad de ver y agenciar modos instituyentes de subjetivación, lo cual exige indagar los saberes, prácticas y experiencias de producción subjetiva que son visibles por medio de las resistencias que develan la tensión entre lo instituyente y lo instituido, en tanto dos líneas de constitución y formación de los sujetos políticos en el campo de la educación (Martínez & Cubides, 2012).

Al reconocer que la noción de sujeto que deviene del proyecto de modernidad está sometida a un poder constituido, Martínez (2006), plantea que esto exige reconfiguraciones para la potenciación de un sujeto político capaz de apropiarse de la articulación y rearticulación de lo social y de su propia reconfiguración, a través de lo cual posibilite para sí una relación con la política más como proceso de creación y reorganización permanente del orden establecido, que como acatamiento del mismo. Es en esta relación donde se inscribe la práctica pedagógica en derechos humanos, en la medida en que busca tomar distancia del carácter instrumental de la educación en derechos humanos para posibilitar la reconfiguración del maestro como sujeto político y, por medio de esto, la concreción de condiciones bajo las cuales los derechos puedan ponerse al servicio de una política emancipadora (De Sousa, 2010).

Según Martínez (2008) en la década de los ochenta se evidencia una perspectiva constituyente del maestro en Colombia como sujeto social y en la década del noventa se comienzan a hacer visibles las expresiones del maestro como sujeto de saber, de deseo y de

acción política. Son tres los aspectos que logra recuperar por medio de su investigación en los colectivos y redes pedagógicas y desde una perspectiva instituyente, para evidenciar la potenciación del maestro como sujeto socio-político: 1) Historicidad y reconocimiento de sí, el auto reconocimiento de su posición subalterna como momento de individuación – subjetivación, constitutiva de un auto-reconocimiento como sujeto; 2) Potenciación de la capacidad de acción colectiva, donde la potencia de su acción colectiva que es leída como el descentramiento de sí mismo y su proyección en relación con otros, mediada por el deseo de responder de manera alternativa a las necesidades del contexto; y 3) Construcción y recuperación de su autonomía intelectual y profesional por medio de lo cual se convierte en sujeto o actor social.

En esta dirección, Martínez (2008) presenta la imagen del maestro como sujeto de acción política y plantea la categoría apenas emergente del *maestro como sujeto político*, sin haber pretendido llenar tal categoría; se habla entonces de un maestro o maestra como sujeto político en tanto es capaz de acciones políticas, de superar la condición de reproductor de cultura, con voluntad para intervenir en el campo educativo desde sus posibilidades, con capacidad de agenciar y construir saber y que asuma como una necesidad, desde su trabajo de aula y en la comunidad, la de potenciar subjetividades políticas.

La exploración y abordaje de la noción de subjetividad política ha permitido, según Martínez & Cubides (2012a, 2012b), identificar por lo menos tres campos de análisis para la interpretación de los hallazgos empíricos, que están interrelacionadas en su uso investigativo. Un primer campo son los efectos de la tensión instituido-instituyente en la producción de subjetividades, ya mencionados líneas arriba; un segundo campo son los procesos de reflexividad, auto-comprensiones del sujeto en las dimensiones metacognitiva y volitiva; y por último se encuentra

el tercer campo referido a los principios de producción, transformación y proyección como descriptores constitutivos y estructurantes de una subjetividad política.

Los procesos de reflexividad se constituyen en el mecanismo por el cual uno mismo y su práctica se convierten en objeto de reflexión; permiten visualizar a los maestros como agentes políticos más allá del campo de la manifestación o el sindicalismo; un reconocimiento más amplio de la política. En este sentido indagar por la subjetividad política de maestros o maestras es ir tras la comprensión que estos tienen de sus propias construcciones situadas, según la cual le dan sentido a su acción pedagógico-política. Tal configuración es el resultado de una lucha constante por trascender la invisibilidad y el papel replegado que le asigna el Estado al docente en tanto servidor público. Las prácticas de resistencia que se generan a partir de la reflexividad sobre su propia práctica y sobre los discursos que circulan en la escuela, permiten reconocer la tensión de lo instituido y lo instituyente que se da en la configuración del maestro como sujeto político.

De este modo se entiende al sujeto político como un esfuerzo por transformar su experiencia vivida en experiencia de sí:

Sólo en la narración de qué nos ha pasado en el camino [...] y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado [...], lo que nos pasa y quién somos tiene un sentido. Y, a veces, la experiencia, en tanto que desestabiliza, actualiza y hace emerger la pregunta por quién soy: pone en cuestión el sentido establecido de mí mismo [...]. En la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumbe, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción

narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. (Larrosa, 1995, p. 615)

Se manifiesta entonces un esfuerzo que se traduce en la capacidad de narrarse como acto de memoria, reconocimiento del presente y proyección de utopías, desde un punto nodal de nuestra vida que en este caso es la práctica pedagógica en derechos humanos. Este proceso de subjetivación del maestro se constituye en un devenir singular y social en relación con una práctica pedagógica en derechos humanos, y es comprendido como la forma en que el maestro desea ser un sujeto de saber, capaz de aportar en la construcción de proyectos alternativos que en lo educativo puedan transformar las situaciones de negación del sujeto en la escuela, la familia, el barrio y la comunidad en general. Por tal razón la práctica pedagógica en derechos humanos se constituye en un campo de subjetivación en la medida en que nos permite tomar distancia de lo que somos y hacemos en tanto maestros, para analizar las relaciones de poder que derivan de tal práctica.

Si entendemos que la subjetividad involucra diferentes esferas de la vida, podemos comprender que de la misma forma en que construimos realidad y orientamos nuestra experiencia, también vamos definiendo nuestra identidad; por esto al querer indagar por la práctica pedagógica, entra en juego la narración del sujeto como un modo de “articular la identidad personal, la autocomprensión del sujeto y las prácticas educativas” (Larrosa, 2003, p. 607). Es así como en esta investigación pueden obtenerse los datos empíricos a partir de las narraciones del sujeto desde tres categorías que se leen como categorías constitutivas de subjetividad política: *producción*, *transformación* y *proyección*. Principios que pueden leerse en dos direcciones: como capacidades, en el plano de la agencia y la potencia; y como expresiones de acción política, en el plano de la resistencia (Martínez, 2008).

La *producción* puede ser leída como capacidad que se instala en el sujeto y da cuenta de sus formas de individuación y experienciación, dos procesos que lo configuran y expresan como productor; la capacidad para actuar como productor se puede ver a través de las reflexiones y en su mirada a la cotidianidad (Martínez & Cubides, 2012b). Según Larrosa (1995), la producción pedagógica del sujeto es analizada desde el punto de vista de la subjetivación, para analizar cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo.

Esta categoría de producción se refiere a la capacidad para actuar como productor o gestor de iniciativas, que se hace visible en aquellos eventos agenciantes que le permiten al sujeto accionar y pasar de ser portador de un saber, a tener la capacidad de producir un saber propio (Martínez, 2008); y guarda relación con uno de los objetivos de la investigación, que busca indagar por la constitución de la subjetividad política, que tiene lugar a través de las producciones pedagógicas de las maestras que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos.

Otra categoría es la de transformación, que se plantea como una búsqueda de transformación personal, pedagógica, socioeducativa y política, y como condición inherente a las prácticas educativas y pedagógicas. Tal búsqueda es sin duda una acción política. Es un principio que se hace visible en las comprensiones que elabora el sujeto sobre la educación como acto político, y en esa medida en el convencimiento de trabajar por el bien común, la necesidad trasgredir la dominación sobre su oficio de maestro (Martínez, 2008). Hay una transformación no solo de lo que el maestro hace o lo que sabe sino fundamentalmente de su forma de ser en su trabajo. Por lo tanto, Larrosa (1995) enuncia que la práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la misma está doblada por la transformación personal del profesor.

Así mismo, la categoría de *proyección* se refiere, según Martínez y Cubides (2012a), a aquello que expresa una actitud y apertura que le da un impulso al sujeto para incursionar en proyectos relevantes, para mantenerse en los proyectos que ha emprendido y reconocer la necesidad de participar colectivamente.

Se es sujeto en la medida en que se reconozcan los condicionamientos del contexto, pero también en la medida en que se posea la voluntad para superarlos por medio de prácticas orientadas por visiones de futuro (Torres, 2006). Se trata de asumir que somos más que producto de condiciones históricas determinantes, y por lo tanto existe la posibilidad de configurar nuestro presente y futuro. La utopía está en el horizonte y sirve para caminar (Galeano, citado por Vega, 2016); en este sentido serán analizadas las proyecciones que en su capacidad instituyente el sujeto maestro puede imaginar, desear.

Estas tres categorías no son posibles de ser analizadas sin abordar los tres Planos de fuerza que se posicionan como unidades de análisis de la subjetividad política: la Agencia, la Potencia y la Resistencia; estos planos de fuerzas en las interacciones y luchas entre lo instituido-instituyente, operan como matrices de transformación que provocan el redimensionamiento de las relaciones de saber-poder y se despliegan en las subjetividades como fuerzas constituyentes de la capacidad de acción política; y se evidencian en las acciones y expresiones que dan cuenta de las movilizaciones en el sujeto. Sirven para desentrañar modos y expresiones de subjetivación política. Lo agenciante se refiere a aquello que apalanca o promueve la potencia, y permite un análisis en dos direcciones: como *evento*, refiriéndose a acciones externas que son propiciadoras para la emergencia de otras capacidades del sujeto; y como *capacidad*, que se traduce en una especie de fuerza que se instala en el sujeto para promover un aumento de su poder. Las capacidades o eventos de agencia son fuerzas-acciones-expresiones que activan, promueven o

posibilitan una alteración en la cotidianidad del sujeto a nivel del pensamiento y la acción (Martínez, 2008).

Como un segundo plano está lo potenciado que se refiere a la fuerza, capacidad, voluntad que se instala en el sujeto y que es producida y productiva en una relación directa que se traduce en una posibilidad mayor de reflexionar, reaccionar y actuar; la potencia es poder y ayuda a la conquista de un poder-saber actuante, que se instala en el maestro y activa su poder de decisión y capacidad para actuar. Un elemento de la potencia es el afecto; según Deleuze (citado por Martínez, 2008), el afecto y las afecciones, se constituyen en el paso de un estado de oscuridad a un estado luminoso, convirtiéndose necesariamente en un aumento o disminución de la potencia, por ende si se aumentan las afecciones de las que somos capaces hay un aumento de la potencia y si estas llegan a disminuir, disminuye la potencia.

Por último, y como tercer plano, aparece la resistencia como una salida ante la dominación. Resistir remite a aquellas fuerzas que se movilizan e instalan en la subjetividad para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones. Fuerzas que operan en el adentro y en el afuera, en el adentro para efectuar los cambios necesarios para poder pensar y actuar según lógicas instituyentes, y en el afuera para ser capaces de leer y comprender críticamente las realidades y replantear nuevos horizontes de sentido (Martínez & Cubides, 2012b).

Nos encontramos entonces con un sujeto que es capaz de producir su propia subjetividad, lo cual plantea, para efectos de esta investigación, indagar por saberes, prácticas y experiencias de producción subjetiva que son visibles por medio de las prácticas pedagógicas de los maestros que educan en derechos humanos como formas de resistencia.

1.3.3. Marco metodológico

1.3.3.1. Tipo de investigación

La pregunta que guía la presente investigación busca analizar los factores de subjetividad política del maestro, producción, transformación y proyección, en relación con la práctica pedagógica en derechos humanos, lo cual remite a identificar, a través de los relatos de las tres maestras, los sentidos subjetivos de lo pedagógico como político. Por lo anterior, esta investigación se ubica en un enfoque cualitativo, dado que los investigadores e investigadoras cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006). La base de los datos serán los sentidos subjetivos y a partir de ellos se intentará leer al sujeto político que se está configurando allí.

Según Morse, citado por Vasilachis (2006, p. 31), se recurre a la investigación cualitativa porque sus resultados inspiran y guían la práctica, es decir que esta investigación, aunque metodológicamente tiene elementos hermenéuticos que van tras la ampliación del sentido, está más situada en un enfoque crítico por la manera en que intenta comprender el objeto producto de tensiones entre lo instituido y lo instituyente en un campo de luchas de poder, pretendiendo identificar las condiciones que son favorables o no a la emergencia de una subjetividad alternativa frente a los modos de dominación imperantes en la escuela.

Así mismo, la investigación cualitativa, al interesarse por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, es capaz de interpretar tales datos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis, 2006).

Por lo tanto, en ella se inscribe esta búsqueda por recuperar las condiciones de emergencia de las subjetividades políticas de los maestros o maestras que educan en derechos humanos desde adentro de los propios sujetos y con ellos, en un intento por superar las miradas descriptivas o evaluativas (Martínez & Cubides, 2012a).

La experiencia subjetiva del maestro que está relacionada con su propia práctica pedagógica cobra un alto valor y nos exige el uso de una metodología que permita la reflexividad. Así, para Martínez & Cubides (2012a), “estudiar la subjetividad exige el reconocimiento de las experiencias subjetivas del sujeto, no solo a la exterioridad, la mirada investigativa exige acercamientos y metodologías que permitan y produzcan reflexión y autorreflexión” (p.178).

No se trata de diagnosticar sino de comprender y analizar los modos en que esa subjetividad política ha sido construida por el maestro o la maestra desde sus interacciones, las condiciones sociales en las que está inmerso y el esfuerzo por llegar a ser actor o, dicho de otra manera, las resistencias que ha construido para configurarse de otro modo.

Dado que no existe una única forma de investigar, sino que cada investigador construye su propio camino, su propio método, entendido como una orientación teórico-metodológica que sustenta tal escogencia, presentaré el método de la investigación sobre la configuración subjetiva del maestro que desarrolla una práctica pedagógica en derechos humanos. Desde un principio se buscó el método adecuado para abordar el análisis de los datos empíricos o las narrativas de los maestros en relación con su práctica pedagógica en derechos humanos; y después de analizar muchos, se optó por el Análisis Crítico del Discurso (ACD), dado que es un enfoque que permite que los investigadores pueden asumir una posición política:

La investigación realizada desde el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse “solidaridad con los oprimidos” con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica. (Van Dijk, 2001, p.144)

Este enfoque se ocupa de problemas sociales y de asuntos políticos, toma una posición política y analiza el papel del discurso en la reproducción de la dominación y de la resistencia contra tal dominación:

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999, p.23)

El ACD puede combinarse con cualquier enfoque de las humanidades y las ciencias sociales (Van Dijk, 2001), razón por la cual se utiliza para la codificación de los datos empíricos con uno de los enfoques de uso más común, denominado teoría fundamentada; según Strauss y Corbin, citado por Gibbs (2012), en la teoría fundamentada la codificación se divide en tres etapas: la de codificación abierta, según la cual se lee el texto de manera reflexiva para identificar las categorías pertinentes; la etapa de codificación axial, en la que las categorías se precisan, se desarrollan y se relacionan; y por último, la etapa de codificación selectiva, en la que la categoría nuclear que une a todas la demás se relaciona con otras categorías.

La codificación, en un primer momento, analiza línea por línea y párrafo por párrafo las transcripciones de las entrevistas, estimulando el descubrimiento de categorías que permitan agrupar los datos por temas de carácter descriptivo. Posterior a ello se pasa a una segunda fase o categorización analítica en relación con el marco teórico, la cual permitirá establecer las relaciones entre una categoría y otra. Aquí se considera importante resaltar que nuestro interés no es producir una teoría a partir de los datos, sino que en esta investigación ya se cuenta con un marco teórico con el cual se desarrolla la segunda y tercera fase de la codificación.

La forma en que se delimitaron las porciones de los relatos tomadas como unidades de análisis, con la ayuda del software Atlas Ti, privilegió el significado del conjunto de palabras o frases que reunidas hacían referencia a un tema relacionado con la práctica pedagógica del sujeto maestro que educa en derechos humanos. Se hace un análisis cualitativo con base en la manera de ver del sujeto maestro que orienta su práctica.

Estas unidades de análisis, en una segunda fase, fueron interpretadas de acuerdo a tres planos de fuerza de la subjetividad política: la agencia, la potencia y la resistencia, planteados por Martínez & Cubides (2012a, 2012b). Los planos de análisis permitieron la articulación de los tres campos de análisis (tensión instituido-instituyente, reflexividad y factores de subjetividad política), y se adoptaron sobre la marcha de la investigación pues el tercer campo analítico, que hace referencia a tres factores de subjetividad política: producción, transformación y proyección), no permitió por sí solo, la construcción de las categorías analíticas; se hizo necesario articularlo con los otros dos campos y estos planos de análisis. Al finalizar esta segunda fase, los códigos analíticos fueron comparados desde la acción o la experiencia y agrupados por familias. Estas familias de códigos son relacionadas alrededor de una categoría

nuclear preestablecida que en el caso de esta investigación son producción, transformación y proyección, en tanto factores de subjetividad política.

Hablamos entonces de un proceder analítico crítico sobre el discurso presente en los relatos de tres maestras de ciencias sociales, de una institución educativa distrital, que educan en derechos humanos.

1.3.3.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Dado que las distintas técnicas de investigación tienen repercusiones inevitables en la construcción de los objetos de estudio (Herrera, 2010), se asume la entrevista como herramienta fundamental para recoger los datos, que serán aquellas unidades de análisis obtenidas a partir de los sentidos subjetivos que le otorgan los sujetos a su práctica pedagógica en derechos humanos, evidenciados en los relatos. La entrevista como evento dialógico propicia encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio-cultural de cada uno de los implicados; y como herramienta investigativa, la entrevista tiene un gran valor en la construcción de conocimiento, ya que gracias a la información e interacción que se genera en ella, permite develar lógicas, reconstruir prácticas sociales, vivencias y experiencias, establecer el sistema de representaciones que da cuenta del mundo de la vida y por lo tanto del mundo social, y aportar a construir mundos posibles (Vélez, 2002).

Por el carácter biográfico de la pregunta de esta investigación, es necesario que las narraciones o relatos de vida recreen la acción y posibiliten ver las condiciones de emergencia de tales subjetividades políticas de los maestros y maestras que educan en derechos humanos.

El sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos, y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en la que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales. [...] esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: un confesionario, un tribuna, una escuela [...]. (Larrosa, 2003, pp. 607-608)

Las entrevistas buscan detonar la memoria en medio de un campo de reflexividad a fin de construir las distintas narraciones. De tal manera que fue necesario hacer que la entrevista permitirá aflorar los relatos de la vida de los sujetos en relación con su práctica, lo que en nuestro proyecto se convierte en un derrotero para alcanzar los objetivos propuestos:

En el método biográfico, en todos los casos biografía, autobiografía, relatos de vida y las historias de vida se refieren a parte de la vida, de las trayectorias o de temas de la vida de un individuo, pero con variaciones: El relato de vida se entiende como motivado por el investigador, e implica su presencia como oyente e interlocutor. En tal sentido, el material que le sirve de base está restringido a la entrevista, se retoma como fue narrado sin complementar con otras fuentes, y se trabaja sólo aquella parte de la vida que atañe al tema de investigación, sin agotar las otras facetas de la biografía. (Vásquez, 2005, p. 58)

La parte de la vida de las maestras de ciencias sociales que educan en derechos humanos en relación con su práctica pedagógica es la que se intenta analizar por medio de sus narrativas personales, y la que permite la construcción de la entrevista basada en tres categorías o factores constitutivos de subjetividad política: producción, transformación y proyección, planteadas por

María Cristina Martínez & Juliana Cubides (2012a, 2012b) como un campo de análisis para indagar sobre la subjetividad política.

Factores de subjetividad política	Práctica pedagógica en derechos humanos		
	Currículo	interacciones	saber pedagógico
Producción			
Transformación			
Proyección			

Con base en la matriz anterior, que obedece a los objetivos de la investigación, se elabora el siguiente cuestionario, cuyas preguntas buscaron poner al sujeto más en un tono narrativo que en uno evaluativo. De esta forma, la entrevista de tipo semi-estructurada, contó con 21 preguntas elaboradas a partir de las siguientes trayectorias: historia previa, vínculo con la SED Bogotá, el desarrollo de la práctica pedagógica en derechos humanos y las proyecciones.

La etapa de producción de las narrativas o relatos de su vida en relación con la práctica pedagógica en derechos humanos tuvo una duración de una hora a hora y media, con cada una de las tres maestras participantes. Se trató entonces de una entrevista basada en la posibilidad de que el sujeto narrador pueda elaborar sus relatos a partir de un primer núcleo generador, que en este caso fue “la práctica pedagógica en derechos humanos”, tratando de hacer un recorrido desde su decisión de ser maestro hasta el momento actual que vive en la escuela.

Todas las entrevistas fueron transcritas e introducidas en el programa de análisis de datos para la investigación cualitativa, Atlas ti, teniendo en cuenta las categorías construidas y aquellas que surgen de las propias narrativas de los sujetos.

1.3.3.3. Población muestra objeto de estudio

Para hacer la selección de los y las participantes en la investigación inicialmente se aplicó una encuesta con carácter exploratorio a 14 maestros pertenecientes a la Red Distrital de Educadores en Derechos Humanos, Paz y Memoria, que emergió en el año 2014. El objetivo de la encuesta fue identificar aquellos maestros y maestras que reconocen que su práctica en el aula es de carácter transformador y, en esa dirección, se reconocen como sujetos políticos. Esta encuesta se diseñó con preguntas abiertas y buscó indagar la manera en que el maestro agencia la EDH en la escuela y desde que área del conocimiento lo hace, las herramientas pedagógicas (metodologías y contenidos) que considera que son más potentes para formación de sujetos políticos en la escuela, y el papel que juegan las relaciones de poder en la EDH.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los maestros de la Red evidenciaron que una gran mayoría son del área de ciencias sociales pertenecientes al sector oficial y que utilizan metodologías participativas para analizar la vulneración de derechos humanos en los contextos más próximos; así mismo estos maestros y maestras ven en el análisis de las relaciones de poder al interior de la escuela, una posibilidad de formación política. Sin embargo, a partir de un proceso de observación y diálogo en los encuentros de la red, se logró establecer que el trabajo en la Red Distrital de Educadores en Derechos Humanos, Paz y Memoria, después de un año de creación aún no logra consolidarse debido a varias razones, entre las cuales vale la pena mencionar: las dinámicas escolares apretadas que no permiten los encuentros continuos entre sus

miembros y la poca articulación que existe entre las diferentes experiencias de educación en derechos humanos de los maestros que pertenecen a la red. De igual forma al interior de la red, no hay una real articulación entre todos los docentes, de tal manera que ésta genere un impacto y visibilidad a nivel distrital. No obstante, se hace evidente entre algunos miembros de la red la existencias de lazos que derivan de haber compartido experiencias en otros espacios, lo cual limita el trabajo de la red, en la medida que se crean unos intereses de grupos cerrados.

En este sentido, al comprender que lo importante de una red no es la reunión de los sujetos sino las interacciones y los intercambios que puedan surgir, de tal manera que actúen como agenciante de nuevas subjetividades (Martínez, 2008), y que la red se halla en una fase incipiente, se toma la decisión de trabajar con un grupo de maestras que han venido realizando un proyecto de aula continuo y permanente desde hace más de 5 años y que además se hallan en contacto permanente lo cual posibilita el diálogo de saberes y la continua evaluación retroalimentación y re direccionamiento del trabajo de aula. Es una experiencia que vale la pena visibilizar por la seriedad y compromiso que se asume y por el conocimiento que da el hecho de hacer parte de este trabajo. Lo anterior debido a la necesidad de realizar una mirada introspectiva de la propia práctica antes de desplegar la mirada a otros escenarios.

También se tuvo en cuenta la recomendación metodológica realizada por Martínez & Cubides (2012a) de optar por una investigación con un grupo ya organizado, que además de ser sujeto de la investigación pudiera ser beneficiario de los hallazgos y resultados de las investigaciones.

En una última etapa, para la recolección de los datos empíricos, se les convocó a participar en las entrevistas a sujetos con los cuales ya existía un reconocimiento mutuo de la práctica pedagógica en derechos humanos y unas relaciones que derivan de tal práctica. Lo antes dicho no

implica que se trate de una investigación para la autocomplacencia, sino que por el contrario existe unos sujetos que se asumen como sujetos políticos, pero que se hace necesario comprender los modos en han sido constituidos a través de su práctica pedagógica-política. De esta manera las reuniones del área de ciencias sociales o pasillos, se convirtieron en espacios de diálogo para presentarles el proyecto de investigación que busca analizar cómo su práctica pedagógica en derechos humanos se constituye en un escenario de subjetivación política; ante lo cual aceptaron participar en él de manera libre. Se dejó claro que se mantendría la confidencialidad de los relatos para guardar su integridad, por lo tanto se utilizaron códigos para cifrar su identidad.

1.3.3.4. Diseño metodológico del trabajo de campo

Momento 1	Indagación y exploración	Revisión bibliográfica
		Diálogo con los maestros y maestras que educan en derechos humanos
		Encuesta a los maestros y maestras pertenecientes a la Red distrital de DD.HH., Paz Memoria, identificados como posibles participantes
		Revisión del marco teórico, conceptual y metodológico
		Invitación a las maestras a

		participar en la investigación
Momento 2	Recogida de datos	Elaboración de la Entrevista
		Acuerdos de encuentro con cada maestra
		Aplicación de las entrevistas
		Transcripción de las entrevistas
Momento 3	Análisis de los datos	Codificación descriptiva, analítica y selectiva en Atlas Ti
		Análisis de resultados y escritura del texto

CAPITULO 2

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos por medio de la entrevista semiestructurada, fueron interpretados en relación directa con los objetivos trazados; de este modo se lograron identificar algunos sentidos que le asignan las tres maestras a su historia previa y a sus experiencias en relación con el desarrollo de la práctica pedagógica en derechos humanos como producción del maestro, y en relación con la transformación y proyección que derivan de tal práctica.

Para dar cuenta de la subjetividad política del maestro que educa en derechos humanos se utilizaron tres categorías. La primera, Producción, se utilizó para analizar la construcción de los sentidos de las maestras que agencian una práctica pedagógica en derechos humanos; la segunda, Transformación, permitió comprender los cambios en las comprensiones y los convencimientos de los sujetos sobre su práctica; y por último, la categoría de Proyección se usó para identificar los sentidos que impulsan a los maestros a mantener su práctica en la escuela y abrir nuevos espacios más colectivos.

Así, por cada una de estas categorías y en relación con los datos recogidos y codificados en Atlas-ti, surgieron subcategorías emergentes que permitieron incursionar con mayor detalle en los sentidos que configuran los sujetos en la práctica pedagógica. El siguiente cuadro nos permite visualizar las subcategorías asociadas a las categorías antes mencionadas.

Categorías	Subcategorías emergentes
Producción	Contexto y procesos de formación
	Tensiones
	Vínculos
	Reflexividad
Transformación	Relaciones de poder y resistencia
	Construcción del currículo
	Sujeto de saber
Proyección	Relaciones de poder
	Currículo

	Formación del sujeto
--	----------------------

Este proceso se desarrolló bajo tres unidades de análisis o planos de fuerza: la Agencia, la Potencia y la Resistencia (Martínez, 2008). También se realizó en relación con los otros dos campos de análisis: tensión instituido-instituyente y reflexividad; dado que éstos y el campo de los factores de subjetividad están interrelacionados en su uso investigativo (Martínez & Cubides 2012a, 2012b).

Abordaremos los resultados de la investigación en tres momentos de acuerdo con cada una de las categorías existentes: Producción, Transformación y Proyección, planteadas desde los postulados de Martínez & Cubides (2012a, 2012b) como categorías constitutivas de subjetividad política.

2.1. La producción como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos

Para dar cuenta de la configuración de la subjetividad política del sujeto maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos es necesario identificar y analizar los sentidos que afloran en sus relatos y que configuran un campo de saber que le otorga su identidad. Tales sentidos evidencian cuatro elementos claves: las trayectorias del sujeto en los contextos y los procesos de formación, los vínculos como eventos agenciantes, las tensiones en que emerge el sujeto y el posicionamiento que el sujeto hace respecto a su propia práctica por medio de los procesos de reflexividad.

2.1.1 Trayectorias del sujeto: Contexto y Procesos de Formación

Para entender al sujeto que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos hay que comprender su historia, es decir, lo que ha producido previamente y que le ha permitido entrar al campo de la educación en derechos humanos; por tal razón en la entrevista se buscó abordar parte de la experiencia de las maestras antes de ingresar al pregrado, para dar cuenta de su subjetividad política, desde las determinaciones y posibilidades que tienen el orden social vigente y de su posicionamiento ante una idea de educación ligada al mercado.

La historia del sujeto es un entramado cuyos hilos tienen nombres propios aunque ciertamente hoy no podamos recordarlos todos con absoluta claridad; tal historia que es también parte de la historia de ellos, es nuestra. Para los sujetos de la investigación el tiempo en que fueron a la universidad fue decisivo, no obstante, al llegar al alma mater ya han ocurrido muchas cosas fundamentales en su formación y luego de la obtención del título como Licenciadas en Ciencias sociales o en Educación Básica en Ciencias Sociales, aun continuará tal formación.

Si examinamos bien el tipo de ser humano que somos, que nos hemos venido haciendo, veremos que hay un fuerte peso de la clase social a la que pertenecemos, de los valores culturales en los que nos hemos formado, de las relaciones de poder en las que se han inscrito nuestras vidas, entre otras cosas. (Ruiz & Prada, 2012, p. 34)

2.1.1.1 Experiencia: ubicándonos en el pasado desde nuestro presente

Remitirnos a la formación de un sujeto es también darle lugar a otros escenarios además del aula, tales como el territorio, la comunidad o la cultura que nos enfrenta a tocar las fibras

más profundas de nuestra existencia. “La experiencia, [...] presupone en primer lugar, el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino también porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad para ser afectados [...]” (Larrosa, 2003, p. 613); así lo evidencian los relatos de estas maestras:

Es que desde muy niña yo no solo conocí de lo que es la justicia y la injusticia por conceptos éticos o conceptos elevados, sino por ver la misma necesidad humana; tenía familia, amigos que vivían en condiciones muy duras de pobreza y eso es lo que me hace acercar [a ser docente], es la necesidad, o sea el ver la necesidad en carne propia. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Sentí que era un deber para con la sociedad [ser docente en ciencias sociales], digamos que a muy temprana edad, una vez terminé el bachillerato me doy cuenta en carne propia de la cruda realidad y es que a nivel de educación superior es muy difícil que la gente de escasos recursos económicos pueda acceder a ella; hay una posibilidad y es la universidad pública, pero incluso en la universidad pública también hay que competir por cupo al interior de ella, mi puntaje en el Icfes fue de 276, me faltaban algunos puntos para llegar a 280 que era el puntaje mínimo con que me podían recibir en la universidad del Atlántico; de allí pasé mucho tiempo tocando puertas pero se me niega absolutamente todo y es cuando empiezo a ver la realidad, tal como una persona lo logra ver en carne propia. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Vengo de un barrio popular del norte, y creo que los barrios del norte son muy diferentes a los barrios del sur, precisamente porque se ve más fuerte la condición de la clase social, pues porque la gente toda que vive aquí de alguna manera, viven en función de la gente de la clase alta, son sus empleadas, son sus floristeras, son sus niñeras, son sus meseros, todo. En cambio los del sur todavía tienen una especie de muralla, de distancia con la clase alta, eso de alguna manera le marca a uno en un momento determinado. Eso también hacía la diferencia, también con los compañeros de la universidad, de alguna manera también la manera como uno estudia o

se entrega también al estudio le genera a uno un impacto diferente, también de donde uno provenga; pero sí, o sea, estar ahí como con lo social creo que fue más lo del barrio y el trabajo que hacía allá [lo que la llevó a ser docente en ciencias sociales], porque allá nos sacaron a veces hasta corriendo los niños. Lo que hacíamos era limpiarlos de los piojos, o darles mercado, o hacerles alfabetización. (Maestra 2 Class IED, 2015)

La subjetividad es de naturaleza social e histórica, y tan solo es una variante de procesos subjetivos más amplios sostenidos por formaciones sociales específicas (Torres, 2006). Desde esta postura y por medio de los relatos de las maestras podemos evidenciar que los sentidos que construyen sobre la educación como forma de resistencia desde su adolescencia y juventud se elaboran a partir de ciertos hechos históricos y sociales, tales acontecimientos crean obstáculos a los proyectos de vida y a partir de ellos se generan condiciones que posibilitan el despliegue del sujeto político. Un sujeto que decide emprender procesos de formación en el campo de la educación y de lo social en busca de respuestas a sus necesidades y a las de los demás.

Los relatos muestran que nuestra realidad es configurada desde muy temprana edad (González, 2012) y en tales sentidos subjetivos se evidencia la aparición de los otros, aquellos con quienes se generan vínculos de compromiso, evidenciando una de subjetividad política que se refiere a una dimensión del ser humano que es y va siendo en relación con los otros:

Empiezo a mirar que hay una forma de ayudar a otros y es a través de la docencia; es decir, yo en ese momento lo dije cuando salí graduada de 11°, pues salí con un cartón pero no conocía la realidad en la que estaba viviendo. Estoy hablando del año 96, donde aquí en Colombia habían pasado muchas cosas y yo salí no conociendo absolutamente nada. Entonces yo dije: “hay una

forma en que estos chicos de una u otra manera generen conciencia sobre el mundo en el que están viviendo”, y ese fue el camino que me conllevó a la docencia y específicamente a ser docente de ciencias sociales. (Maestra 1 Class IED, 2015)

No sé, creo que también mi misma experiencia, digamos en el colegio habían compañeros como esos [se negaban a compartir aquellos espacios asignados para los hombres]; entonces, o sea, no quiero ser la niña delicada, la mujer tradicional que no tiene una visión; no era feminista ni nada, pero yo no quiero ser eso, yo quiero aprender lo que ustedes aprenden, ¿Por qué no puedo estar aquí por ser niña?, ¿Sí? Por ahí empezó la cosa, después fue por otros espacios, después sí, la universidad, me pregunté qué pasa, ¿Por qué solo hablan de la historia de los hombres? Y encontré que hay otros espacios donde ellos hablan de las mujeres, etc. Empezar a ver que en los espacios académicos entonces los compañeros no hacían nada, pero ellos por hablar se sacaban el cinco, que sacaban simplemente la lectura del trabajo que usted les acabó de pasar, y usted que hacía absolutamente todo el hijuemadre trabajo y se trasnochaba se sacaba tres. Entonces esas desigualdades creo que son muy fuertes y eso me llevó como a empezar a trabajar con mujeres con las que estoy desde el 2006. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Lo anterior supone que si bien el sujeto está constituido por reglas sociales o económicas sobre las cuales no le consultaron y que son previas a su nacimiento, también tiene una capacidad de deliberación que lo sitúa de otra manera frente a aquello que lo constituye (Prada & Ruiz 2012, p 34).

2.1.1.2 Otro escenario de formación del sujeto: lo comunitario

La subjetividad va más allá de los condicionantes, sean estos económicos o políticos; entra en relación con aspectos personales, sociales o culturales (Torres, 2006). González, citado por

Díaz (2006), nos habla de la subjetividad como un sistema que se constituye en la historia de una persona en la multiplicidad de consecuencias de la trayectoria social de un sujeto singular, siendo inseparable de la producción de sentidos subjetivos que se definen “por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos, donde la presencia de uno de esos procesos evoca al otro sin ser su causa, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos. Estos sentidos subjetivos se definen en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente, como padre, madre, familia, raza, género, religión, valores, etc.” (González, 2008, p.233)

Son sentidos que se tejen en una malla de emociones en donde lo comunitario, sea popular o religioso, le permite al sujeto compartir con otros su historia, sus creencias o sus prácticas, afectando a otros y dejándose afectar por ellos. Constituyéndose esos espacios en otros escenarios de configuración del sujeto político en la medida en que el sujeto asume una posición de aceptación o rechazo de una creencia o una práctica heredada de la comunidad.

En primer lugar analizaremos el ámbito comunitario que nos remite a considerar que el desarrollo del sujeto va de la mano con la construcción de vínculos sociales en una comunidad, para hacerle frente a las amenazas de ser subjetivado por las instituciones sociales.

Pues yo creo que en un momento primero fue empírica [la formación como educadora en derechos humanos], lo que te decía, cosas de sensibilidad en otros espacios o formación no formal de alguna manera (educación no formal), los talleres, etc.; y aunque en la universidad empecé a inscribir electivas sobre derechos humanos, eso es una cuestión mía muy empírica, de alguna manera me interesaba; también la lectura de uno, el acercamiento con organizaciones defensoras de derechos humanos, de movimiento de víctimas de crímenes de Estado, en un

momento determinado. Después pues decido que me interesa aún mucho más trabajar la cuestión de los derechos de las mujeres, entonces me dedico a eso. Ya después salgo de la universidad y con la Maestría de Estudios Políticos, pues, se da una mirada mucho más profunda conectada con lo político, con lo de los derechos humanos y pues también todo el trabajo que tengo en diversos espacios, la universidad misma porque la carrera donde estoy vinculada como docente es Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; y otros espacios de mujeres en los que se hacen diplomados y eso. Entonces la formación es de alguna manera empírica, no es que yo me haya hecho un diplomado o nada de eso. Es estar enfocada, o sea la vida académica uno como que se la va trazando, eso es más, ha sido por ese camino. (Maestra 2 Class IED, 2015)

La comunidad se constituye en un espacio donde el sujeto se forma en una dirección instituyente capaz de llevar a cabo acciones emancipatorias, que en este caso obedecen a la Educación Comunitaria a nivel formal y a la Educación popular con mujeres. De acuerdo con Torres (2012, p 17-18), la Educación Popular (EP) es una educación alternativa con una clara intención política de transformar las condiciones opresoras de la realidad a través de la creación de condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder.

De esta manera la EP y lo comunitario se constituyen en un dispositivo que potencia ciertos sentidos subjetivos en relación con los procesos de formación del sujeto, en los cuales se considera que la formación es resultante de múltiples factores socio-culturales y que es imposible separar lo pedagógico de lo político.

Otro tipo de vínculo en esa misma línea de lo comunitario se establece al interior de una comunidad religiosa, donde confluyen la impotencia de no poder materializar el proyecto de formación profesional y la posibilidad de encontrar en lo religioso un modo de trasgredir el

orden imperante. Esto posibilita el reconocimiento de sí y del otro como sujetos de necesidad y agencia un desplazamiento en el sujeto desde el interés de dar la pelea por el otro en el campo de lo legal hacia la resistencia a favor del otro en el ámbito educativo.

El nivel económico tiene mucho peso a nivel social, sobre todo cuando uno quiere estudiar, eso era lo que yo veía a mi corta edad, también contando que acaba de cumplir quince años cuando salí de la secundaria; y en ese transcurso me di cuenta de que no iba a ser fácil estudiar por la situación económica, y empiezo a reafirmar lo que de muy niña venía viendo entre la justicia e injusticia, lo que es justo e injusto, lo que un adolescente puede mirar, y me empiezo a acercar a algo que también fue fundamental en mi vida que es la ética cristiana, el amor por el prójimo, ese es un punto muy clave en mi vida. La ética cristiana, el amor al prójimo, la compasión por el otro, ver la necesidad humana y moverse por esa necesidad humana me fue llevando al camino del darse y en ese camino del dar fui encontrando que mi vocación era ser maestra. Transcurrieron cinco años desde que gradué en el 11° hasta que ingresé en la Universidad. Durante esos años me llamó mucho la atención la historia, comencé a leer libros de historia y fue muy fuerte el punto de historia; allí y a partir de ese momento que si bien quería luchar por erradicar la injusticia, a mi manera de ver era opcional la carrera de derecho, era una manera de pelear para defender al otro pero también dentro del mismo contexto donde no sólo impera lo económico sino que también los padrinos políticos tienen mucho peso, es lo que uno llama en la costa caribe “las palancas”, sin las cuales es muy difícil avanzar, ya que en algunos momentos te atrancan el camino. Empecé a mirar el lado de la docencia como una opción de ir tras la justicia, es decir, contándoles a otros, educando a otros en el conocimiento histórico. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Aparece entonces un sujeto compasivo y sensible ante el sufrimiento del otro porque él mismo lo ha padecido y lo intenta superar; un sujeto que decide hacer resistencia buscando ayudar a su semejante para que pueda pensarse como sujeto de su propia historia. Es en el

campo ético donde se hace presente esa capacidad de ser afectados. Un sujeto que es parte de procesos de socialización en la comunidad religiosa que se convierten en dispositivos para crear sentidos subjetivos, en la medida en que este sujeto es capaz de auto-reflexionar y comprender que el diálogo es inherente a la toma de conciencia:

yo fui maestra de una escuela dominical, lo que se conoce a nivel del protestantismo como escuelas bíblicas dominicales, y hablando con los chicos me di cuenta que el cristianismo se les impone, es decir, que en su gran mayoría no están al interior de las iglesias porque quieren sino porque se lo están imponiendo; entonces desde esas charlas que tuve con ellos, cuando me contaban sus dificultades, fui comprendiendo que la imposición no era el camino, que era el diálogo con ellos, el mirar [lo religioso] desde diferentes enfoques, desde donde uno puede mirar qué es lo bueno que me aporta a mí y qué es lo que yo no tengo por qué obedecer; es generar conciencia sobre ello. (Maestra 1 Class IED, 2015)

2.1.1.3 El aula como escenario de configuración del sujeto político

En el aula, en el área de ciencias sociales el contenido de la enseñanza tiene un papel vital en la socialización política de los estudiantes, puesto que el maestro, cuando selecciona, organiza y distribuye conocimiento, lo hace en una esfera ideológica que busca estructurar la percepción que tienen del mundo los estudiantes (Giroux, 1990). Así, desde el campo de lo social, el aula se convierte en un espacio donde es posible establecer un diálogo sobre lo humano y en un escenario donde se despliegan fuerzas para producir subjetividades que manifiestan un sentido particular de ver el mundo.

En el fragmento del siguiente relato se evidencian una experiencia en procesos formativos de lectura crítica de la historia que en la escuela agencian un interés por la formación en el campo social:

Aunque tuve maestros que no fueron como lo mejor en el colegio, pero sí las temáticas, en los trabajos que dejaban me llevaron a interesarme un poco sobre el tema, especialmente recuerdo que una profesora que nos involucró en la lectura forzada de textos como: Galeano y algunos otros textos de la historia colombiana que empezaron a generar en mí bastante interés.
(Maestra 3 Class IED, 2015)

En medio de tal institucionalidad se da un proceso instituyente como la emergencia del deseo que potencia la decisión de una formación de pregrado en el campo de las ciencias sociales; esto nos deja ver que en la formación en el área de ciencias sociales, la manera como la docencia es vista como política y como postura de clase ha dejado una especie de huella en el sujeto que entra a configurar tales sentidos, es decir un reconocimiento de la educación como posibilidad de transformación:

Tuve una docente de ciencias sociales que murió y eso también de alguna manera me impacto en un momento determinado, porque era una docente muy consagrada con su trabajo, de alguna manera era muy estricta, venía de la nacional y contaba como sus experiencias, entonces eso también como que contribuyó [a ser docente]. [...] Fue el mismo hecho de su vida ¿no?, porque contaba pues cómo siendo de alguna manera de clase popular llegó hasta Suiza, ganándose una beca por la Nacional, y vuelve a ser docente, etc., y muy buena, ¡heee! Siempre así. [...] Me impactaba digamos un poco su manera de hacer las clases; era estricta pero con una condición política muy clara, sin que sea panfletaria ni nada, sino decir las cosas en términos de lo público; que es un poco lo que le pasa a la gente: no es echar el carrito, sino defensa de lo público: si soy docente cumplo con mi horario, cumplo con mis cosas, etc. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Otros trazos narrativos nos ofrecen una importante lectura de la experiencia de las maestras a nivel de formación en el pregrado. Lo hacen en dos direcciones: una en relación con lo disciplinar desde la historia y otra desde lo pedagógico como político.

Lo del reconocimiento también de las profundas diferencias sociales que se dan. Aunque el discurso de la diferencia es mucho más actual de cuando yo inicié a trabajar, a mí siempre me llamó la atención de ¿por qué los obreros?, ¿por qué las mujeres?, ¿por qué los africanos?, ¿por qué los latinoamericanos y los indígenas estaban siempre excluidos como de la historia? Entonces leía yo un texto que se llama *Los pueblos sin historia* y allí se hablaba de esa discriminación, por el hecho de que ellos no sabían, no utilizaban una escritura gráfica sino lo oral. De la misma historia se empieza a ver cómo existen diferentes versiones, entonces los excluidos nunca aparecen dentro de la historia oficial y pues una de las maneras de trabajar hacia los derechos era buscar otras narrativas, que eran la posibilidad de dar la voz a esos que nunca se les había dado. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Mi interés surge a partir de la historia, es decir, todo mi interés por los derechos humanos surge a partir del estudio histórico de movimientos sociales tanto en Europa como en América latina, y observar de qué manera la injusticia es permanente, pero que existe una lucha también permanente de diferentes grupos en contra del establecimiento, del status quo. Entonces eso me llevó a aislar un poco el discurso de la historia. De las luchas iba surgiendo el concepto de los derechos humanos y ya en el ejercicio profesional vincularlo, aunque no denominado así, a la Educación en derechos humanos. Vincularlo desde la historia como pretexto para abordar los avances que se iban logrando en cuestiones, por ejemplo, de género: todo el movimiento sufragista de la mujer en Francia, algunos movimientos en América Latina y en Colombia particularmente. Entonces mis trabajos de grado fueron sobre los movimientos sociales, tanto de pregrado como de maestría; de pregrado hice un como un rastreo a la historia de María

Cano, como líder sindicalista que estaba muy relacionada, pues... con la defensa de los derechos laborales del pueblo en ese momento. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Al interior de la Licenciatura, los profesores de historia los generaba el Departamento de Historia, eran muy críticos desde la historia, no me atrevería decir que desde el pensamiento decolonial pero sí desde una posición muy crítica. Todo lo que vimos con el encubrimiento de América fue una postura muy crítica, vimos un poco la historiografía, quienes escriben la historia; a nivel de la Edad Media también trabajamos desde la reflexión y la comprensión. Había una diferencia muy importante con las otras licenciaturas, y que yo logré diferenciar: mientras nosotros manejamos 4 ó 5 asignaturas, los otros manejaban de 10 a 12 materias, y eso simplemente apuntaba a que ellos memorizaran ciertos temas, mientras que el espacio que nosotros teníamos dentro de la universidad eran de 3 o 4 horas y eso daba tiempo para debatir y discutir sobre lecturas; entonces el fundamento sobre la lectura fue muy importante para acercarse a la historia. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Desde el aula se producen sentidos subjetivos en el educando, asociados no sólo al desarrollo de las relaciones inmediatas en la escuela, sino a su condición racial, de género, de la clase social a la que pertenece, desde las que emergen emociones y procesos simbólicos (González ,2008). Esto implica que el interés que despierta la lectura o los debates de textos históricos entra en relación directa con los contextos de desigualdad que logra ver el sujeto; en este momento de la vida de los sujetos, cuando se forma una comprensión contextual mucho más amplia de las desigualdades (si bien uno de los sujetos de esta investigación no lo evidenció desde su niñez), la lectura de la historia se constituye en un dispositivo que le permite asumir una posición de indignación frente a situaciones sociales inhumanas.

Los sentidos producidos sólo pueden constituirse plenamente en relación con los demás acontecimientos de nuestra vida (Larrosa, 2008), y nos sitúan ante una subjetividad en la cual se condensan diferentes escalas existenciales, espaciales y temporales (Torres, 2006). Son sentidos vehiculizados por el presente que logran expresar el vínculo entre los conceptos de lucha y defensa a través de la historia y su práctica pedagógica. Sentidos que potencian en el sujeto la creación de otras prácticas metodológicas, desde las narrativas, como forma de resistencia.

En la formación docente, junto a lo disciplinar, se ubica la práctica docente formativa como un escenario que agencia procesos de reflexividad en el maestro. Tal reflexividad potencia la necesidad de asumir una posición dialógica entre lo teórico y la práctica, y un reconocimiento de los sujetos con quienes interactúa en el aula tomando distancia de lo meramente disciplinar.

Cuando yo inicié en la universidad, realmente no tenía como una conciencia de que iba a ser docente ni lo que implicaba serlo. Me vinculé al área de conocimiento específicamente por mi interés por las ciencias sociales, específicamente por la historia y ya como tardíamente me di cuenta que, pues como que hice conciencia que la formación era una formación como licenciada, porque... eh!, también la universidad a diferencia de lo que hay hoy, ¡no!, para ellos no era tan importante la pedagogía, estaba muy centrado en lo disciplinar, entonces la mayoría de compañeros, incluyéndome, considerábamos que íbamos a salir como historiadores o como geógrafos, porque el programa particular era enfocado hacia lo disciplinar, como te mencioné... como ya te dije. En séptimo semestre, en sexto, iniciamos práctica docente y también en ese momento había una división entre los dos campos del conocimiento, que era historia y geografía. Yo asumí la práctica desde la historia y tuve una práctica en el Instituto Pedagógico Nacional. Cuando me tuve que enfrentar al aula en grado sexto fue un choque bastante grande

porque en la universidad se tienen algunos conocimientos teóricos y discusiones que en ningún momento hacen relación con las realidades del aula y las realidades de ser maestro. (Maestra 3 Class IED, 2015)

La directora de la práctica dentro del Instituto era una persona que me proporcionó muchos elementos para asumir el ejercicio docente, entonces siempre había como retroalimentación, [...] y nosotras empezamos a aprender realmente lo que no habíamos aprendido en la universidad y para pensar que era necesario que el que estaba escuchándonos aprendiera y entendiera lo que se estaba diciendo; antes solamente nosotros como que vivíamos con el discurso de yo entiendo y con eso es suficiente. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Siguiendo esta última dirección de los procesos de reflexividad sobre el campo de lo pedagógico en los procesos de formación, se evidencia en el siguiente trazo narrativo la capacidad de replantear sus expectativas e intereses en una dimensión identitaria en relación con la profesión:

Lo que me interesaba era estudiar ciencias sociales y en la única universidad pública que de alguna manera existía la posibilidad terminó siendo la Universidad Pedagógica, después de muchos intentos de ingresar en la Universidad Nacional y en la Universidad Distrital. De ahí fue en un principio como un accidente, después en función de la carrera, pues sí ya me fui encarretando con la docencia. Yo creo que fue la Universidad Pedagógica la que permitió eso [ser docente]; y digamos, algunos docentes todo el tiempo desde primero, unos no tanto al parecer les importaba más la cuestión disciplinar; pero otros sí desde primero buscaron como aterrizarlo a uno, y decían usted es docente; usted viene acá a ser docente, no viene ni a ser antropólogo, ni sociólogo, ni historiador, ni geógrafo. ¡Porque entonces uno sale así y se estrella con el mundo! ((Maestra 2 Class IED, 2015)

Se hace visible, entonces, un desplazamiento en el interés del sujeto que va desde el saber específico en ciencias sociales hacia la relación entre ese mismo saber específico y el saber pedagógico. Semejante giro no es un hecho aislado del individuo, sino que entra en relación directa con lo que Torres (2006) afirma sobre la necesidad de que al abordar lo individual del sujeto se haga un reconocimiento de las diferentes grupalidades, institucionalidades y estructuras sociales que lo constituyen.

En esa dirección es imprescindible contextualizar lo que se ha denominado el despertar de la pedagogía en Colombia, fruto de las reflexiones investigativas que partir de la década de los ochenta hiciera el Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia; desde allí fue posible pensar la pedagogía más allá del método y los procedimientos, generando efectos en las políticas públicas en relación con la legislación sobre formación de maestros en Colombia (Decreto 212 del 11 de febrero de 1998), donde se ubicó la pedagogía como el saber fundante de su formación (Beltrán, 2006, p. 26).

Lo anterior permite aproximarnos a los cambios de Pensum que se efectuaron, bien entrados al nuevo milenio, en las Facultades de Educación del país; desde ellos se buscó que la formación del licenciado fuese llevada a cabo tanto en los aspectos disciplinares como en los aspectos pedagógicos, entendiendo que la pedagogía se construye al igual que las otras disciplinas y constituye un ámbito de reflexión específico, con lo cual se desafió a las instituciones formadoras para transformar la situación subalterna y marginada de los maestros como reproductores de saber (Beltrán, 2006, p. 27).

Estos cambios agencian un contraste entre lo teórico y lo práctico, así como entre y lo pedagógico y lo disciplinar; posibilitándole al maestro en formación asumir una posición que vaya más allá de criticar la política pública y le hace comprender su responsabilidad en los procesos formativos, preguntándose a sí mismo qué es lo que desea formar y qué es lo que lo mueve para formar.

El mismo ejemplo influyó en mi proceso como educadora en derechos humanos. Un profesor me marcó mucho, él aun trabaja en la universidad, docente también del Distrito, pero a pesar de que hablaba de epistemología, teníamos que ir a hacer algo en la práctica con los estudiantes de su colegio en Usme y siempre manifestaba que había que contrastar en la práctica lo teórico. Era como diciéndonos: “aterricen, vayan y contrasten, pero además tengan una posición como docente”. Pues sí, uno criticaba mucho el análisis de la política educativa, el control que se ejerce, pues en ese momento no estaban estos gobiernos de izquierda en la ciudad; pero el profe decía que apenas uno cierra la puerta de su aula, uno es el que manda ahí, quién lo va a vigilar, así tenga una usted cámara; entonces es más bien qué es lo que usted quiere de alguna manera formar y más un profesor de ciencias sociales, que por su misma naturaleza ya es una condición política, que por más que quiera uno quitársela es muy difícil. Desgraciadamente en este país a veces eso le genera a uno etiquetas o rótulos, pero es que es muy difícil uno hablar de historia y no contar la barbarie. Entonces es como eso, desde allí sale ya de una vez la cuestión de los derechos humanos. Hablar de historia implica decir los crímenes de lesa humanidad, cometidos por todos los actores armados, pero sobre todo también por el Estado. Hablar de derechos humanos implica toda la conducta y la condición de las mujeres a través de la historia, es como algo intrínseco dentro de las mismas, las ciencias sociales, o sea no es algo que sea alejado, no puede serlo. (Maestra 2 Class IED, 2015)

El conocimiento histórico de la negación del otro tiene un gran peso como agenciante en la capacidad de la maestra de reflexionar sobre su quehacer, reconociendo que al ser docente de ciencias sociales es, por su misma naturaleza, una condición política.

2.1.2 Los vínculos como eventos agenciantes en el sujeto que educa en derechos humanos

La reconfiguración del maestro que le permite ser productor de saber está en relación directa con el pasado, así como también lo está con el presente. Un presente caracterizado por las tensiones que derivan de la dinámica institucional en la que se inscribe su práctica, y por con la construcción de vínculos con pares, redes y organizaciones.

En un primer momento hablaremos de los vínculos con organizaciones y redes como eventos agenciantes que potencian en los sujetos la capacidad de leer su propia práctica y, así mismo, siendo este el punto de partida de su esfuerzo por asumir una responsabilidad en los procesos de curricularización, como una apuesta por acercarse la transversalización de los DD.HH. en la escuela.

Bueno, el currículo, desde el esfuerzo de tratar a partir de lo que se llama en un momento cátedra, que era esa unión entre la democracia, religión y ética, era tratar de hacer un plan de estudios, ese plan de estudios pues lo que se pretende es que haya un espacio dentro del currículo... dentro del espacio escolar para asumir el tema particular de los derechos humanos, buscando una articulación incluso desde grado cero, que se pretendió en el 2010 junto con el CINEP, una curricularización de los derechos humanos, sin embargo eso queda ahí, en curricularización. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Se evidencia un vínculo con el Cinep que agencia en el sujeto un reconocimiento de la importancia de la investigación en la transformación social y potencia el deseo de adelantar

procesos de formación a nivel de postgrado que le permitan leer su propia práctica, y un desplazamiento desde el interés por el conocimiento de los DD.HH hacia la Educación en Derechos humanos, que implica poner al mismo nivel el conocimiento específico y lo pedagógico.

Desde mi primer acercamiento, con el Cinep, a la cartografía social, yo dije: “¿esto es investigación!”. Yo no sabía que eso se podía hacer en el aula, para mí la investigación era buscar los libros, diga lo que es, observe y escriba, pero no construya con otros; en mi primer acercamiento con el Cinep, vi que la investigación se podía hacer con los otros en las aulas, que se podía hacer realmente para transformación social desde ellos mismos y escuchaba que las maestrías tenían un fuerte componente de investigación y yo dije: “pues me van a brindar una herramienta para investigar, para leer y generar consciencia sobre lo que estoy haciendo”. Ese fue mi acercamiento a la maestría. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Es en la Escuela de Formación en Derechos Humanos del Cinep que se genera todo nuestro vínculo con la educación en derechos humanos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Tal vínculo fortaleció la capacidad de trabajo entre pares, que desde el uso de metodologías de investigación más participativas como la cartografía social, le permiten a los sujetos maestros reconocer el contexto, su práctica y por ende reconocerse a sí mismo.

De la cartografía social salió el reconocimiento del territorio, que incluso nosotros los docentes no lo reconocíamos porque simplemente llegábamos a la institución, nos encerramos en las aulas, hablábamos de toda la problemática social, pero estábamos inmersas en una problemática que ni siquiera reconocíamos, es decir, llegábamos y nos íbamos, pero nunca hablábamos ni dialogábamos sobre el contexto en el que estábamos inmersos y que es muy fuerte en la vida de los estudiantes que ahí pertenecen o que allí llegan. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Y fue ese mirarse lo que agenció en el sujeto el reconocimiento de la propia práctica y potenció la capacidad de hacerla pública.

Además [...] de la vida misma, fue un proceso en la universidad, con el CINEP [...] allí algo que también es muy importante y que conocí en el camino y es el trabajo con otros, no el trabajo ensimismado en el aula, queriendo transformar; sino que a partir de la reflexión de la misma práctica nos fuimos dando cuenta que los trabajos en las instituciones son muy aislados, es decir, hacemos trabajos, foros y creemos que transformamos al mundo, cuando no tenemos conexiones entre las diferentes experiencias. (Maestra 1 Class IED, 2015)

El trabajo en Escuela de Formación en Derechos Humanos y la publicación del libro fueron realizados en el marco de convenio entre la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED Bogotá y el Cinep. Lo anterior, como es evidenciado en el relato anterior, deriva en otro nuevo vínculo con la naciente Red Distrital de Derechos Humanos, Paz y Memoria, que le posibilita al sujeto desarrollar una práctica pedagógica más vivencial, de carácter participativo y dialógico, que agencia en él la capacidad de asumir riesgos.

Ir a las Galerías de Memoria fue una experiencia muy impactante sobre todo para los chicos, conocer a través del arte que construyen las mismas víctimas, que ahora ya no son tan víctimas porque no se han ido victimizando, sino al contrario, esas víctimas se han ido empoderando para que asuman no solo lo que les ha tocado vivir sino que también asuman el contarle al otro para el nunca más. Entonces los chicos, cuando tuvieron esa experiencia desde los centros de memoria, dicen: “¿qué está pasando en el país?”. O sea que es muy difícil desde un video, o del contar que pueda generar el impacto que sí generó la salida a las Galerías de la Memoria y la visita al Centro de Memoria. Fue más impactante para ellos los diálogos pedagógicos con las madres de los falsos positivos de los chicos de Soacha. Ellos me decían: “profe, yo miro eso y

yo no creo que esté pasando eso”; o sea que una víctima directamente hablara con ellos, para ellos fue muy impactante. (Maestra 1 Class IED, 2015)

La Red [Red Distrital de Educadores en DD.HH., Paz y Memoria] como tal, yo siento que no se ha logrado consolidar, sin embargo hay algo importante en la Red y es que nos contacta con el Centro de Memoria [...]. Se hace un convenio y por medio de él pudimos tener la oportunidad, o la dicha a estas alturas de la vida, de salir de las cuatro paredes, lo cual es muy difícil por todos los riesgos que implica [...], ir a las galerías de memoria y traer los diálogos de memoria a la escuela. (Maestra 1 Class IED, 2015)

De igual forma, los vínculos con redes, agencian procesos de reflexividad en relación con insularidad de las prácticas y las pretensiones que se ponen de manifiesto en los escritos de los docentes cuando hablan de los avances de su práctica.

Son experiencias individuales, como lo hemos podido ver en la Red, incluso a veces somos demasiados pretenciosos y en el discurso señalamos cosas que no suceden en la práctica, ¡sí!, entonces por ejemplo a la hora de escribir uno dice: “si yo logré, logré...”, pero ya cuando se va a centrar en la realidad y surgen cosas como las que te decía, que el estudiante excluya a otro, entonces, y bueno, ¿qué estoy haciendo yo, con respecto al tema de los derechos humanos? (Maestra 3 Class IED, 2015)

Existen otros vínculos con contextos de educación popular y educación universitaria, donde los sujetos tienen la posibilidad de desplegar su accionar político como maestros y a partir de allí poder hacer otra lectura de la EDH en la escuela. Desde su lugar como sujeto maestro catedrático en la universidad se hace posible el agenciamiento de una reflexividad en torno a la libre elección de cátedra y la necesidad de que el sujeto se comprenda dentro del contexto.

¿Cuál ha sido la diferencia entre esos dos espacios? Pues el interés. El interés, primero porque es una electiva y quienes escriben ahí, claramente, en un principio tendrían un interés claro por el tema de los derechos humanos. Eso los lleva a tener disposición, a hablar sobre los derechos, a tener algunos elementos teóricos conceptuales, a reconocer que sus historias de vidas están cruzadas por alguna situación que los llevó a interesarse por el tema, porque unas de las primeras actividades que se realizan en ese espacio es preguntar por qué está ahí, qué espera, qué hace que una persona se interese por el tema de los derechos humanos. Entonces hay una reflexión un poco más profunda. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Lo que pasa es que ahí juegan otros factores, es la concepción que ellos tienen de hacer una clase que sea agradable e interesante. Entonces el ejemplo de ello es, como se dividió en franjas de proyectos y eh... muchos de ellos les interesó el tiempo libre, ¡sí!, porque tal vez no existe un proceso de conciencia social entre ellos que los lleve a pensar que el tema de los derechos humanos es importante. No hay una formación previa. En cambio en la universidad hay muchos de ellos que han tenido prácticas, y ahí han encontrado esas situaciones tan difíciles que logren comprender la complejidad del contexto y se vean, se evalúen desde su propia práctica y digan: “tengo carencias en cuanto a... teóricas, metodológicas o conceptuales sobre cómo abordar esta dificultad”. En cambio en la educación básica primaria y secundaria y media (hablo por mí), por el contexto del colegio, o sea ellos, parece que ese trabajo que se da en ciencias sociales no es suficiente para que ellos vean la necesidad de comprenderse dentro del contexto y de ser capaces de comprender las realidades, entonces no lo ven.... Hay algunas excepciones, pero sería pretencioso decir que todos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

De igual forma que el contexto de educación universitaria, el trabajo en Educación Popular le permite al sujeto hacer una lectura de la educación en derechos humanos, y de la educación en

general, como acción política para la transformación social, pues su propósito es formar sujetos históricos de cambio y lo específicamente educativo de sus prácticas es su intención de afectar la conciencia y saberes de los educandos (Torres, 2006, p. 89).

Trabajé mucho tiempo en educación popular, entonces es más por ahí que me encarreté por la docencia. La educación popular es un trabajo mucho más gratificante, la gente que está allí es porque quiere y se le ve el proceso de años, se ve mujeres que vienen así... No se arreglaban, no se cuidaban, oprimidas en su casa; lo único que hacían era ver televisión, venir por los niños al colegio y ya... no hacían absolutamente nada. Cuando empezaron los talleres, después uno las ve... se adelgazan, empiezan a ser más ágiles, empiezan a buscar qué hacer, buscan un trabajo que sea, ¿sí?, su pensamiento empieza a cambiar, su hogar empieza a cambiar. (Maestra 2 Class IED, 2015)

La anterior narrativa da cuenta de lo gratificante que le resulta al maestro poder ver los cambios que derivan de una práctica pedagógica como acto político. Desde este lugar, por el deseo de transformación social le es posible hacer una reflexión en torno a los procesos de aprendizaje, lo que potencia la capacidad de pensar por sí mismo el currículo.

Yo incluso cuestiono eso de las generaciones porque es una visión universalista de los derechos humanos. Digamos, acá ni siquiera lo de la mujer, hoy es veinticinco de noviembre y no está ni siquiera interiorizado. ¿Qué empecé a hacer? Bueno yo se supone que sé mucho de Educación Popular y a mí me ha funcionado eso en otros espacios, o sea es tratar de hacer eso, de hacer talleres. Una vez les traje un cuento, el cuento diferente de caperucita roja... Mire que el malo aquí es...; empecemos hacer cosas así; ¡a veces funciona, a veces no! [...] Y en Democracia [...] vamos a hacer talleres, vamos ver una película, hoy vamos a escuchar una canción, hoy vamos a hacer otra cosa... ¿sí?, o sea, dije: “si no tiene ese currículo tan así horrible [como el de Sociales], entonces.... pues hay que empezar a experimentar cosas”. (Maestra 2 Class IED, 2015)

En otros fragmentos de los relatos de las maestras aparecen algunos logros derivados del despliegue de su práctica pedagógica en derechos humanos, que agencian una motivación para continuar con el accionar político.

Yo veo niños que ya dicen: “usted nos enseñó que no nos tenemos que dejar”, y ya entre ellos mismos se van cuestionando, por lo menos en dirección de curso dicen ya que no sea grosero, que no sea no sé qué, que me hablen bien; eso es algo. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Entonces son ellos los que van y le cuentan a sus papás todo el ejercicio; no todos, no tengo noción de que todos lo hagan, pero algunos sí me han contado: “venga profe, la película que nos vimos sobre el fundamentalismo religioso, *Mi nombre es Khan*, yo me la vi otra vez con mi mamá, yo se la conté a mi mama”. Y así... de alguna manera uno siente que está afectando los hogares, las relaciones también que hay en el interior de la familia. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Bueno, yo creo que se ha logrado impactar de una manera que no es tan visible, pero cuando uno observa el comportamiento y a veces el manejo mismo que ellos hacen del lenguaje, encuentra que sí ha logrado impactar en algunos, sobre todos aquellos que han venido desde un proceso de años y logran entender que tenemos derechos; entonces ellos por lo menos lo toman a colación en un momento determinado; pues no es un avance grande, pero es un inicio que debe continuarse. (Maestra 3 Class IED, 2015)

2.1.3 Las tensiones como marco de la reflexividad

Es necesario abordar las tensiones en que emerge este sujeto que educa en derechos humanos, porque es en relación con éstas, al reconocer que derivan de diversas fuerzas de poder que buscan condicionarlo, que se da ese movimiento de construcción de sí. Entonces la configuración

del sujeto es de carácter procesual, es un “movimiento de construcción de sí mismo a partir del reconocimiento, la tensión y la lucha contra las circunstancias que lo condicionan” (Torres, 2006).

El contexto limita la vivencia de los derechos humanos, porque es que el problema de la educación de los derechos humanos, no es que conozcan contenidos, sino que ellos también los promuevan, los defiendan desde su vida misma, ¿y si el contexto no lo permite? (Maestra 1 Class IED, 2015)

Las condiciones en la escuela y de las personas que recoge la escuela son disímiles, son resultados de unos procesos culturales, políticos, sociales, que se han desarrollado en nuestro contexto dentro de la vulneración. Entonces lo que se vive en la escuela es el reflejo un poco de las relaciones de poder, de las desigualdades. Entonces tendría que primero cambiarse como, o hacerse un trabajo que haya impactado en la sociedad, es decir, es un trabajo que es bidireccional; o sea, no podemos esperar que primero cambie la sociedad para poder cambiar la escuela o al contrario. Pero es muy difícil también y muy iluso pensar en que la escuela vaya a vivir un pleno ejercicio de los derechos humanos, porque es que los niños no se despojan de lo que son fuera, entonces reproducen esas prácticas y la misma institucionalidad de la escuela hace que sea difícil la vivencia de los derechos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Las voces de los maestros siguen mostrando la existencia de un contexto vulnerador de derechos, que conlleva a que se piense en los educandos como sujetos en procesos de formación. Esto se convierte, para el maestro que educa en derechos humanos, en un punto de partida para su lucha en una búsqueda constante de ser un sujeto y dejar que otros también lo sean. La escuela como contexto tensionante deriva de relaciones jerárquicas, del espacio físico y la organización

de los tiempos, del desconocimiento que sobre el sujeto tienen muchos maestros y del seguimiento a los lineamientos curriculares. Elementos que nos permiten afirmar la existencia de una escuela en la que aún se hace difícil la vivencia de los derechos humanos. En cuanto a las relaciones jerárquicas, las maestras nos relatan:

Siguen, ¡sí!, siendo jerárquicas, yo sigo siendo la que le pongo una nota y eso condiciona todo. Pero igual, así uno le ponga una nota puede ser menos jerárquica, pero eso no es. Eso también es un aprendizaje, no es porque yo llegue un día y le digo: “yo soy una nueva profesora diferente, yo no los voy a regañar”; ¡no!, es una construcción, ¡sí!, Porque además vuelvo a decir, estamos en un país extremadamente autoritario, y eso es lo que a mí me molesta tanto, ¿en qué sentido es una sociedad autoritaria”? O sea si no está la presión de la fuerza desde las relaciones laborales, sentimentales, la calle, la gente no la respeta. Yo soy de las que digo: “a mí me molesta mucho que tenga que ejercer fuerza para que alguien me respete”, o sea me molesta y me desencajona, pero a veces pasa por ahí, entonces dices: “estoy muy bien”, no sé qué... y viene el irrespeto, vienen otras cosas y ¡espérese, no!... pues eso es formación, además también que uno se va formando hay, aprendiendo como lo puedes ir haciendo. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Por ejemplo, este año era tenaz porque iban y peleaban [los estudiantes] con un profesor que afortunadamente se fue; él sacaba a la mitad, a unos los trataba mal y les botaba las cosas en los pies; entonces están re-cansados y llegaban a donde yo estaba y entonces era ¡uahh!, o sea, ellos no entienden porque ellos son vivenciales. “Lo que les paso allá déjenlo allá, pero ahora están con migo, yo no los voy a tratar mal, pero también si ustedes no me dan el lugar, pues entonces vamos a tener problemas”, ¿sí? Porque me toca es: bueno, entonces ¿cómo es? Yo no estoy siendo grosera, usted no sea grosera conmigo”, y ya uno se tensiona y ya. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Son relaciones jerárquicas que durante muchos años han habitado la escuela y han dejado huella en los propios estudiantes, las cuales se potencian por la costumbre de abordar la realidad de manera tradicional, permeando la visión que tienen sobre la política. Ello se suma a una apatía por los procesos de lectura y escritura.

Y creo que hasta los estudiantes también... por lo que te decía, la estigmatización de que no se les habla, digamos, de la manera tradicional; entonces cuando se le dice: “el mundo no es así”, sino que en otra versión, entonces, ¿cómo así?... Ah ya... no es que molesten ni nada, pero entonces empiezan a decir cosas o eso y entonces uno dice, pues no sé, ahí es como lo complicado; pero hay otros, por otros lados, que también como que dicen no, pues es mejor un mundo que le presenten a uno la otra versión, que el mundo en que ya están, entonces siempre tiene su lado positivo y su lado negativo. (Maestra 2 Class IED, 2015)

No ven que la política que está atravesada por todos los renglones de la vida, que tiene que ver con el poder, que tiene que ver con pensarse un mundo diferente o un mundo, así sea el tradicional, pues eso es política. (Maestra 2 Class IED, 2015)

A mí no me interesa que se aprendan como los nombres de los fulanos eh... la cronología, creo que cada vez les tengo que empezar a trabajar más, sino con cosas como el pensamiento histórico. Pero entonces, eso de pensamiento histórico es tan complejo [...]. Por ejemplo, les trae uno una fuente, vamos a leer esta fuente y usted la contrasta con la otra, no saben leer ni escribir; entonces a uno le toca empezar con cosas que son básicas, enseñarles a leer y escribir, enseñarles a ubicarse en un mapa [...]. No tienen idea de cosas que son mínimas: hacer una línea de tiempo, entonces a uno le toca.... toda esa cosa que uno tenía pensado y vuélvala otra vez. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Antes tales tensiones, el sujeto maestro, tal cual lo refleja su narración, asume una posición de no abordar de manera tradicional lo social y las relaciones que derivan de ello, de adaptarse al contexto de necesidad, entendiendo todas las implicaciones que tiene el capital cultural de los educandos y de apostar por ampliarles el horizonte en la dimensión política.

De igual manera, el espacio físico y la organización de los tiempos en la escuela tensionan la constitución del sujeto que educa en derechos humanos, es una tensión que lo pone en riesgo de ejercer un tipo de práctica un poco más pasiva y reproductora; y ante la posibilidad de reconfigurar los espacios de su práctica.

El otro colegio donde más estuve era más rural, era otra cosa, había más equipo de trabajo, era un ambiente mucho más factible para hacer el trabajo; en cambio acá no sé, o sea, el mismo espacio veo que tensiona y condiciona mucho a las personas. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Por ejemplo: algo que sale muy frecuente mal es, vamos a hacer una cosa... entonces una película: primero ese televisor no está para conectarlo porque está pegado y no se puede conectar a un computador; entonces toca es ir donde otra profesora pa' que le preste a uno el cable y ya ha pasado media hora, y resulta que acá y esa película no la leen esa grabadora porque que es obsoleta y no sé qué. O sea, es una cosa que termina uno diciendo... por eso mucho la gente terminan así he... copien aquí y háganle... Entonces que una canción, no es que los bafles no sé qué y es que los bafles los tienen fulano de tal y no me los quieren prestar, no que si me quiero ir a tal espacio de fulano de tal y eso es su reino y no lo quiere prestar, entonces que si me voy al patio, vienen y me dicen que por qué los tengo por fuera. Y tampoco, o sea acá no hay espacios; en el otro espacio era un potrero, tenía una terraza para mí. Vamos, salgamos, vamos a trabajar en la brújula; hoy, bueno, teníamos... acudíamos hasta mojarnos. Acá es quédese aquí y cierre, porque yo sé si salen un poquito afuera intervienen con la clase de la profesora de al lado, porque el ruido es impresionante también; y ese micrófono además

jodan, o sea, uno termina muy estresado y creo que eso también lo carga a uno. (Maestra 2 Class IED, 2015)

El problema es de los tiempos, entonces los chicos cuando llegan al grado décimo son absorbidos porque tienen que ir por la tarde y ellos tienen mucho trabajo porque allá el énfasis de la media es Diseño gráfico, y eso los absorbe muchísimo. Sí seguimos trabajando con ellos en el interior del aula, pero ya no era lo mismo, con las chicas empezamos el semillero cuando estuvimos con el Cinep, trabajamos los DD.HH. mirando lo de las generaciones de derechos, algunos dilemas, teníamos un periódico que se hacía en las clases, se reconocían a través de la historia y se trataba de hacer al lenguaje de los chicos, [...] escuchábamos canciones y a través de esas canciones se hacían reflexiones y eso hacia al interior del semillero. Ellas continuaron con nosotros, no tuvimos el espacio para hacerlo por fuera del aula, pero seguíamos trabajando en el aula. (Maestra 1 Class IED, 2015)

No pueden quedar por fuera de este contexto vulnerador las narraciones que proclaman el desconocimiento sobre la formación del sujeto que tienen la mayoría de los compañeros maestros.

Por las dinámicas de tiempos muy apretados, muchas asignaturas, carencia también de conocimiento y de interés por la misma institución y por los compañeros para considerar que eso pueda ser importante, entonces pareciera que no hay una conciencia clara de qué tipo de personas se quieren formar y que el tema de los derechos humanos es indispensable; ¡sí!, cuando una persona reconoce dignamente que es digna y que tiene derechos puede aspirar a cambiar su situación, pero si, por el contrario, nosotros como maestros seguimos reforzando la idea de que “¡usted está así porque no hace las cosas bien!”, “¡no hay otra oportunidad!”, “¡para

qué se va a dedicar a estudiar si la única posibilidad es el reciclaje o trabajar como lavador de carros!”, bueno, cualquiera de estos oficios, entonces ellos ven que no hay una posibilidad.

(Maestra 3 Class IED, 2015)

Lo curricular también hace parte de ese contexto tensionante en que emerge el sujeto político; frente a lo curricular, el sujeto se pregunta por qué es lo que quiere y ante tal cuestionamiento reconoce que privilegiar la trasmisión del conocimiento disciplinar no da cabida a la construcción del saber pedagógico. La tensión que genera en el sujeto maestro observar los lineamientos curriculares y dar primacía a los temas y los problemas contextuales, potencia la acción creadora del maestro, al leer la escuela desde las temáticas que corresponden a cada grado; buscando la formación del educando como sujeto capaz de leer el entramado escolar en el que está inmerso. Desde este lugar se muestra el carácter de productora y producida de tal subjetividad, evidenciando, por un lado, una estructura que la condiciona y por otro una apertura de posibilidades de desenvolvimiento histórico (Torres, 2006).

Escoger un tema es complicadísimo, aparte de lo curricular o hacer un plan de estudio. Es que si los pongo a hacer la generación de los derechos humanos o que si los pongo a hablar de los problemas del mundo, o que si les pongo a hablar sobre las temáticas de derechos humanos en particular, o si más bien les problematizo sobre los problemas de vulneración de sus vidas, o sea, ¿qué escojo? Y eso siempre me ha parecido complicado, cuando a uno le toca la materia de democracia; la de sociales sí la tengo muy clara, ¿sí? Pero la de democracia es que... ¿les enseñe la Constitución, les enseñe los derechos humanos o hablemos de sus vidas? O ¿hablemos de violencia o de la historia del país, o hablemos de los crímenes de lesa humanidad que cometen estos, o del Derecho Internacional Humanitario? Es complejo y ahí es donde uno dice, bueno... ¿qué es lo que yo quiero? Y allí sí es una cosa arbitraria, o sea, pues mirar cómo con ellos y ellas, pero termina siendo arbitrario, porque todo eso es parte.... y está el currículo, están los lineamientos. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Temáticas que tienen que ver con lineamientos, pero a la vez hago que esas temáticas le toquen, [...] mirar cómo eso tiene que ver en su vida diaria, qué pueden contar ellos y en medio de ese diálogo se hacen construcciones [...] que muchas veces dependen de su ánimo, dependen de tantas cosas que pasan en la escuela; por ejemplo, cuando trabajo con los chicos de décimo y once, hay chicos que dicen: “sí, es muy interesante”, pero están agotados del trabajo en otras materias [catorce] y eso devela una injusticia. Son muchos los trabajos que les piden al final de cada corte, ensayos. Se ve como una opresión que hay en el proyecto de media fortalecida para la vida. [...] Siempre, a pesar que haya temáticas, prima la lectura de la escuela, o sea, durante todos estos años ha primado la lectura de la escuela al interior de las propias clases. (Maestra 1 Class IED, 2015)

No es conveniente en este análisis dejar de lado que en medio de las tensiones derivadas del contexto, emerge un sujeto maestro capaz de resistir a ser un docente tradicional y de asumir riesgos desde un accionar que aparentemente pueda ser contradictorio de derechos.

Nosotros los colegios, y este colegio en particular, o sea, se ve que el conflicto armado es allá en el campo, las FARC, el gobierno, los paramilitares y no sé qué; y no se dan cuenta de que todo lo que ha pasado se está empezando a trasladar a las ciudades y las ciudades, en particular, en las periferias urbanas; entonces estamos en una zona de periferia donde los únicos que llegan del espacio público son los colegios, y los niños están creciendo en espacios de violencia muy fuertes, y que no se es necesariamente el producto del conflicto armado, pero sí son producto. Los paramilitares que desmovilizaron vinieron a las ciudades a poner ollas y la olla está no más allí. Entonces jóvenes como este año, tocó sacar a tres, cuatro, seis, que en un momento determinado, usted los conoció, cuando eran unos chiquis y que eran canzones y todo, pero que usted veía que eran niños hasta inocentes. Y después los ve totalmente llevados de la droga y

ante esto, ¡ay!, ¿usted que puede hacer?; porque es que usted no puede ser clínica, no puede ser psicóloga, muchas cosas también y también uno entra ahí en contradicción de la postura de derechos humanos. Si yo saco a este pelado y uno dice: “no a la exclusión”, pero a veces uno dice: “es mejor que él vaya a otro lado y yo tengo a estos cinco y puedo hacer algo con estos cinco más”. Entonces eso, creo que eso es un reto grandísimo. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Comprender este marco tensionante ubica al sujeto en una posición crítica, alejándolo de la rutina y llevándolo a zonas de límites donde se demuestra así mismo que su voluntad es más potente que los elementos que intentan amarrarlo a asumir posiciones tradicionales.

En un momento como tener la tensión de ¡ah!, voy a ser un docente tradicional para evitarme como.... como los conflictos que se han tenido en la misma, pero después uno otra vez y cae, vuelve y quiere volver otra vez a hacer las cosas. (Maestra 2 Class IED, 2015)

2.1.4 Reflexividad: un posicionamiento respecto de sí y de su propia práctica

Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado antes de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias pero también de ausencias. (Joan-Carles Mélich, 2009, p.80)

No es posible asumirse como sujeto si no se hacen procesos de reflexividad y desde este lugar poder configurar nuevos sentidos. Un sujeto con capacidades de acciones políticas es aquel que en medio de la tensión entre práctica-reflexión-interacción, modifica la mirada y en ese trasegar también reconfigura su propia subjetividad (Martínez, 2006). La reflexividad, según Castoriadis (citado por Díaz & Alvarado, 2012), es la posibilidad de que la propia actividad se vuelva objeto explícito, independiente de toda funcionalidad, lo que le permite al sujeto actuar sobre sus actos y mediante la capacidad de acción instituyente interrogue a la escuela como instituciones

constituyentes de la sociedad y con ello el despliegue de la política como creación de su propia historia.

Hablaremos entonces de una producción que tiene lugar por el posicionamiento que un sujeto lleva a cabo en un contexto vulnerador de derechos.

Bueno, realmente en el sector público es que hay como un reconocimiento, digamos, yo misma hago un reconocimiento de la importancia de formar en derechos humanos. [...] La llegada al colegio Class, donde las condiciones mismas de desarrollo diario de los estudiantes y de los maestros era precaria porque la estructura, también la misma particularidad del ideal que se tenía de ser maestro, en donde los profesores no les interesaba irse a media jornada o no les enseñaban nada, o se dirigían a los niños como que no les enseñaban nada porque ellos iban a ser carga ladrillos, ellos no iban a tener ningún futuro. Entonces empiezo a cuestionarme y a ver cómo los niños también lo veían como algo natural y me empecé a involucrar desde el aula a hablarle un poco de los derechos, pues ellos no tenían ni idea acerca de eso, consideraban que era natural y normal estar ahí en ese espacio, que nunca iban a lograr absolutamente nada, entonces se da esa tarea. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Tal contexto vulnerador posibilita una reflexión en el maestro que le permite hacer un diagnóstico e identificar situaciones de vulneración de derechos en los estudiantes y la comunidad en general. Esta reflexión agencia en el sujeto maestro la capacidad de reconocer no hay trabajo colectivo en la escuela y que desde ese lugar debe resistir.

A partir de esa cartografía social [...] encontramos que la realidad está naturalizada, tanto por ellos como por nosotros; uno naturaliza las cosas y da por hecho de que son así; y nuestra apuesta es por empezar a desnaturalizar esa realidad, fue la primera apuesta de la profesora de sociales y mía, ya que comenzamos a trabajar juntas en esto de educación en derechos humanos y empezamos a trabajar en el currículo. Le vamos dando un giro. (Maestra 1 Class IED, 2015)

En este relato aflora una reflexión sobre las dinámicas de la escuela, en donde lo colectivo se traduce en un esfuerzo de dos o tres sujetos, quienes desean un trabajo de equipo a nivel institucional, pero que también reconocen que tal accionar es agenciado por una transformación que pasa primero por el individuo y luego confluye en lo colectivo a partir de un interés común.

De las reflexiones que hacíamos con el Cinep, decíamos que la construcción del estudiante como sujeto político [desde la escuela] necesariamente remite a la construcción del maestro como sujeto político, porque son apuestas de maestros y si no hay apuestas de maestros va a ser muy difícil. Hemos intentado acercarnos con profesores de matemáticas, con profes del propio área, pero cuando se trata de trabajar todos escurren y ¡no!...; porque yo siento que falta eso, es decir, ¿qué es lo que me impulsa a mí a [accionar]? (Maestra 1 Class IED, 2015)

Realmente no se ha hecho un trabajo con los compañeros, tal vez por la situación que se ve de desesperanza y por la misma actitud que se demuestra, ¡no! Entonces frente a una reunión de campo o en alguna reunión donde pretendimos vincular a otras profesoras, no se veía como ese interés, no se forman; entonces, al no haber formación, pues no hay un interés particular de que se hable; entonces como que se siente, no tengo ningún interlocutor, mejor me callo y hablo con quien me pueda entender. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Además de lo anterior, la insularidad de las prácticas en la escuela le permite a la maestra pensar en vías alternativas a lo instrumental, como entender lo convivencial de otra manera, lo cual posibilitaría un trabajo colectivo a nivel institucional en derechos humanos.

Si fuera más de una persona... más de un equipo, yo creo que se podría hacer muchas más cosas, o sea, entender por ejemplo lo convivencial de otra manera, la orientación de otra manera, pero acá hay profesoras con las que uno se encuentra en términos del discurso, pero seguimos actuando... actuando fragmentadamente. Entonces nos entendemos, pero cuando

tenemos que yo actúo aquí, tú allá, y cuando vamos a ver, no está el impacto que debería hacerse. (Maestra 2 Class IED, 2015)

En este proceso el sujeto desarrolla una sensibilidad para ver que en la escuela hay una negación del sujeto, lo cual potencia apuestas del maestro por desarrollar una capacidad de lectura crítica en sus estudiantes sobre su propio entorno de vulneración de derechos, sea la familia, la escuela o el barrio, y a partir de ellos potenciar en los estudiantes el reconocimiento de sí como sujeto de necesidad y posibilidad.

Hace poco tuve un trabajo con grado noveno y era revisar vulneraciones de derechos, lo que es la ablación, matrimonios concertados; [decía un estudiante:] “yo no sabía que eso pasaba, profe”. [Le respondí:] “pero no es que no sabías y te asustes y no pase nada [...] es que tú puedas leer tu propio contexto de vulneración al interior de la familia, al interior del barrio, al interior de la escuela; porque no queda solo con que te asombres y me digas ¡huy eso está pasando! y ¡pobrecita! [...] y no seas capaz de leer tu propio entorno”. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Pero más que eso, cuando nosotros leemos qué está pasando en la familia, cómo son las relaciones verticales en la familia, digamos cuando hice el ejercicio de mirar las necesidades de Max Neef, cuando miramos el ocio y cuando miramos cuando llegan sus papás tan cansados y las respuestas de los papás es: “¡aquí yo mando, y usted obedece porque yo traigo la plata!”; o sea cuando se hace esa lectura, ellos pueden decir: “ahí sí profe, venga acá usted... pero usted por qué no hace una charla con [los padres], por qué no habla con mi mamá”. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Es entonces cuando se reconocen los vacíos a nivel de educación en derechos humanos y la necesidad de trabajar con la familia y con la comunidad.

De pronto, pero no sé... Pues es que pienso que es más la necesidad... Pues sí, claro, porque, ¿qué ha pasado? Por ejemplo cuando estuve con lo de los derechos humanos, con las niñas habían casos de violencia sexual; entonces era ellas que empezaron a entender que no son culpables de no sé qué, pero me daba cuenta que les tocaba trabajar con la familia. Pero ahí empieza, es ¿uno a qué horas lo hace?, ¿y el equipo de trabajo? O sea, si uno puede apenas con ellos, ¿cómo será [con la familia]? Porque sería ideal, por ejemplo, el trabajo con ellos de violencia, orientación trabajando con ellos y la familia; sería genial, ¿sí?, ese sería el ideal, pero es como complicado. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Creo que eso es un gran vacío que hemos tenido a nivel de educación en DD.HH., en no trabajar con padres, en no trabajar con la comunidad, [...] hemos ido pensando en eso, pero como todas las cosas se nos han cruzado con la maestría, la profe ahora con el doctorado, los espacios también son muy limitados, pero de todos modos esta semana hablé con la otra compañera de la jornada de la tarde y le dije que... era viable hacer... continuar con el semillero de derechos Humanos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Vemos entonces a un sujeto político que se va configurando en el pensar sobre sí mismo en relación con los otros, y que a partir de la relación entre procesos de formación y necesidades del contexto emerge en él una sensibilidad para ver y escuchar a ese otro de la educación, lo cual hace que replantee el enfoque con que se venía asumiendo la EDH.

Cuando me acerqué también a las lecturas muy foucaultianas de la EDH y también al entender por qué los grupos de izquierda no comparten esa visión de los DD.HH. porque son muy instrumentalizados, pude entender otro enfoque. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Me fui dando cuenta a nivel personal no solo con lo del sujeto sino también con la educación popular y todo el trabajo de Freire, que en realidad no se educa, se impone la visión del

maestro, sea buena o mala, no importan los buenos intereses; sino que se busca imponer, es decir, te convengo o te convengo pero nunca entro en diálogo. Entonces en esa construcción del sujeto a nivel de educación en derechos humanos fue muy importante empezar a reflexionar de lo que yo venía haciendo durante mucho tiempo. Por muy buenas intenciones que tuviera era apuntando a convencer a otro sin dialogar con ellos y entonces en esa construcción del sujeto pasa por mi posición como maestra. Cómo generó yo misma ciertos dispositivos; cómo influyen esos dispositivos en ella, o sea, ya una lectura de lo que es mi práctica. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Yo creo que una forma fundamental es escuchar y tener intuición, porque lo que te decía, o sea... en un momento determinado me parecía que lo importante era que se aprendieran la declaración universal de los derechos humanos y que me la dijeran de vista..., o sea, ahora creo que la intuición me dice: “por ahí no es el asunto”; pero entonces tuvo que pasar años para...; sí, como hasta errores también que uno comete para decir: “no, por allí no es; por ahí sí es importante pero no es suficiente”. Entonces, mira que después de todo uno haber estudiado... que la universidad, que la maestría... y solamente después de un tiempo que ya uno está incluso por fuera, bueno, que por aquí no era la cosa y por aquí sí puede ser. Donde uno se encuentra con cosas así por... por el azar, pero uno se las encuentra, por la misma reflexión. Entonces yo sí creo que debe tener esa capacidad de escuchar, de ser sensible, porque hay muchos que les funcionan otras cosas, ¿sí? A otros les funciona lo de los medios de comunicación, hacer radio, no sé qué... eso pega muchísimo en los jóvenes. Entonces, les funciona y si eso les funciona... (Maestra 2 Class IED, 2015)

Al replantear la EDH desde una perspectiva del sujeto, se empieza a releer el contexto e identificar relaciones de poder en las cuales él y sus educandos están inscritos, agenciando y potenciando un despliegue de su imaginación creativa al desear una nueva escuela.

Entonces, a veces pasa eso, entonces hay cosas muy chéveres y se logra mover en la gente y uno ve efectivamente: la gente sí cambió su manera de pensar y transformar ciertas cosas. Transformar: por ejemplo, que con el semillero era la búsqueda de transformar la visión que tenía sobre el rol de la mujer, de que se empoderaran y lo lograron mucho; aquí, un poco más enfocado a que por lo menos dejen de ser tan agresivos entre ellos mismos y, bueno, por lo menos, que entiendan que la palabra es una cosa y un recurso importante, es hablar y no es el grito, donde es coger al otro darle una vez cuando tienen algún problema. Entonces algo se va haciendo, sino que es un camino muy lento a veces y muy imperceptible también. O sea, solamente después de tres años es que uno se da cuenta, ¡huy!, bueno, sí, logré algo con esta persona, pero casi que termina siendo muy imperceptible, a veces termina siendo ingrato. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Los intentos del sujeto por transformar su condición existencial y la de los otros en la escuela derivan en reflexiones que se desplazan desde logros hacia las tensiones y viceversa, generando desde tal desplazamiento una capacidad de entendimiento sobre el carácter procesual de lo formativo, que le permite al maestro sobreponerse a un sentimiento de ingratitud que podría conllevarle a desistir.

Otro elemento agenciante que se lee en los relatos es el dolor generado por la vulneración del derecho a la vida de un amigo cercano y defensor de derechos humanos.

A mí este año me asesinaron a mi mejor amigo por defender los derechos humanos, una cosa súper tenaz y fue una cosa que me tocó irme de este colegio tres meses porque dije: “yo no voy aguantar, o sea, no puedo aguantarme”. No puedo aguantar hablarles de Colombia y toda la cosa, cuando, mire lo que acaba de pasarme a mí y saber que si se los hablo no lo van a entender, sino que lo van a tomar como “¡ah!, estaba haciendo algo”, ¿sí? Entonces le llena a

uno como también de indignación ese tipo de cosas, saber que, por ejemplo, en su trabajo que es la mayor parte de tiempo donde uno la pasa, o sea donde pasa la mitad de su vida, donde ve más a estos niños que a su misma familia, o sea, veo más a estos niños que a mis sobrinos, o a mis compañeros, que a mis hermanas, entonces es saber que no les puedo decir, me siento muy mal, estoy muy triste, muy deprimida, no quiero hacer clases y no quiero hacer porque sea una vaga, sino porque hoy el corazón no me da para hablar de democracia, de historia de Colombia, porque mire lo que pasa con el país, entonces eso le genera cosas a uno, ¿sí? Le genera como... pero después uno piensa y dice: “no, pues eso es así”. Por eso te decía como de la cuestión de.... Porque cuando a uno le dicen bueno ya tiene una experiencia negativa donde te toca incluso salirte y poner denuncios y todo.... mire lo que me dice el Estado... y una visión buena o no, entonces voy a hablar de cosas light cuando el mundo pues no es así. (Maestra 2 Class IED, 2015)

El sujeto que educa en derechos humanos con una formación en historia crítica y desde la experiencia de su propia vida es capaz de resistir a hablar de una historia “light”, ya que es capaz de comprender los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales como un dispositivo, en la medida en que tiene la capacidad de encausar o determinar su práctica pedagógica bien sea por sus efectos normativos o por la comodidad que genera al no pensar por sí mismo el contenido del currículo. Aquí el maestro se afirma como sujeto en la medida en que es capaz de subjetivarse, capaz de reafirmar su quehacer y resistir a lo temático, buscando problematizar la realidad para posibilitar una comprensión en aquellos con quienes se relaciona en el aula.

La historia de este país es una historia de continua violación de los derechos humanos, entonces al empezar a releer la historia desde ese enfoque es una herramienta mucho más potente porque hoy somos lo que somos a partir esa historia que se ha generado en el país y cosa que tampoco ha acabado; continúa la vulneración de derechos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Hablar de la historia de este país no me puede convertir a mí en... o sea, que me rotulen de una manera, entonces... pues eso es un costo; pero eso tiene que ser porque es que es la historia, ¿no? No estoy diciendo, no estoy inventando nada, no estoy adoctrinando, no estoy hablando ideología, estoy hablando de la historia de mi país, de la historia del país de ellos, que no la conocen. Entonces eso es como decir: “yo puedo inventarme otra cosa”, ¿sí? Hablar de otras cosas, opté por hablar más del mundo que de Colombia y dije: “pues no”. Igual cuando hablo, cuando me toca hablar de violación de derechos humanos, de que “¡miren cómo estos violan!... ¡miren cómo estos matan! De que, o sea, es como reafirmar de que toca hacer ese trabajo y que lo fundamental es que la gente entienda dos cosas claras (antes no lo tenía claro, pero ahora sí): uno, es que la gente es diferente y ellos tienen que empezar a entender que todos somos diferentes y que no podemos empezar a cogerlos a los unos y a los otros, que ese es el problema de la convivencia en todos los colegios: que el otro es diferente y entonces lo anulo, entonces que entiendan eso; y la otra acción es que la palabra debe ser un elemento importante en la construcción de esta sociedad; si yo digo que voy hacer algo y me lo comprometo lo cumplo; si tengo una molestia se lo digo con una buena palabra, evitar incluso palabras que sean descortés, sí, porque hay profesores que en este momento, profesor, ¿no?, sé que es un cansón, sé que es un terrible, si quiere déjeme pero no sea grosero; pues que la palabra construye también. Entonces, creo que esas dos cosas son importantes eh.... y yo dije dónde quede eso claro, o sea, donde están sus cosas que... ya... el resto es añadidura. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Porque los derechos humanos tienen como trasfondo la dignidad del ser humano y precisamente el haber tenido la oportunidad de conocer por diversas fuentes cómo las diferentes sociedades están plagadas de injusticias que atentan contra la dignidad humana, entonces

consideré que era importante, primero, yo concientizarme y luego a las personas que están a mi alrededor. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Lo que prima en la educación en derechos humanos a mi parecer es una reflexión sobre la vida misma, aunque también desde lo natural se puede hacer desde las ciencias naturales. Yo a veces he trabajado con ellos y salgo con algo y empiezo a trabajar sistemas, el sistema endocrino y me dicen: “¿usted sabe de eso profe?”, y yo les respondo que “el conocimiento no es fragmentado, yo no entiendo cómo ustedes están viendo todo el sistema excretor y ustedes no entienden que cuando ustedes no pueden hacer deposiciones durante tanto tiempo hay una afectación en ese órgano y por qué no van al médico. Que cuando el médico le da acetaminofén, ¿usted no puede pelear por sus derechos? Usted tiene derecho no a que le den un acetaminofén, usted tiene derecho a que le hagan unos exámenes, porque ahí si le están garantizando el derecho a la vida”. Entonces, sí se puede hacer desde lo matemático, se puede hacer desde las ciencias naturales; pero [...] no se hace y entonces el campo de los derechos humanos me permite articular el saber fragmentado. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Se evidencia entonces una escuela que no reconoce la diferencia, que destruye con la palabra y que se resiste a lo colectivo. De igual forma en una resistencia que deriva de un proceso de reflexividad, aparece también un sujeto político que asume una posición frente a las relaciones jerárquicas en las cuales se van constituyendo los sujetos.

Me preocupa que es más como desde el aula, ¡no!, de que ellos logren empoderarse de ese discurso y sean capaces de empoderarse frente a otro maestro, porque las relaciones de poder, siguen siendo muy jerárquicas y el miedo entre ellos es grande. Entonces ellos no son capaces de decirle a X o Y maestro, decir: “yo tengo derecho a que me enseñe y no que pierda todo el

tiempo”; porque se lo dicen a uno pero ellos no son capaces de enfrentarlo. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Se puede hablar de una defensa de [sus derechos] pero si en el contexto están primando otras prácticas resulta muy difícil. Hay chicos que lo han logrado hacer y muy decentemente lo han hecho y han hecho resistencia a eso, pero les ha quedado muy difícil. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Aquí, la reflexividad también pasa por una interiorización que es parte de un aprendizaje que permite la práctica pedagógica y que consiste en que el mismo sujeto reconozca que al ejercer su poder en la escuela en algunas ocasiones no promueve las relaciones horizontales, de la misma forma en que los imaginarios de los estudiantes sobre la jerarquía también lo hacen. Es un aprendizaje que permite hablar igualdad y diferencia en su responsabilidad como maestro dentro del proceso formativo.

Después de uno salir de una clase de esas es sentirse mal por uno haber regañado a alguien o de haberle dicho otra cosa, ¡no!, pues ya pasó, no puedo hacer nada. Sí, bueno, pues pedir disculpas, pues ya se hizo, ¿sí? Entonces creo que aprender ese tipo de cosas, va ahí, pero entonces vuelvo a dar: la cuestión es interiorizarlas ahora para uno. Ese es el proceso, digamos, de este año. Empezar a interiorizar ciertas cosas diferentes para que también incluso la gente lo vea de una manera diferente. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Es que ya el hecho de decir profesor-estudiante, involucra dentro de los imaginarios una jerarquía y cuando los maestros tratan de acercarse de una manera horizontal, entonces se tergiversa la situación. Entonces ellos consideran que son iguales, o sea, no podemos hablar ni en el tema de los derechos ni en ningún otro que hay igualdad, cada uno es diferente y cada uno

tiene unos intereses y como un rol dentro del proceso educativo, es decir, nosotros tenemos una relación horizontal, pero no quiere decir que yo asuma todo lo que el estudiante tiene, porque pues hay una responsabilidad también desde la formación que se tiene como maestro y desde el lugar de adulto. Entonces ahí habría que tener mucho cuidado en esas relaciones horizontales. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Finalmente, la reflexividad sobre sí mismo y sobre lo instituido en el plano de lo que nos compete a todos, es decir la escuela pública, es denominada subjetividad política (Alvarado & Díaz 2012). La educación en derechos humanos se constituye en un escenario donde el maestro puede desplegar su capacidad instituyente, pues al ser observador de sus propias prácticas y de sí, es capaz de subjetivarse.

2.2 La transformación como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos.

En los fragmentos de los relatos aparece un sujeto inscrito en una realidad social no solamente por estar en ella, sino también por intentar transformarla por medio de sus acciones: construcción curricular, despliegue de interacciones no jerárquicas y reconfiguración de su práctica en tanto sujeto de saber.

2.2.1 Un sujeto que comprende las relaciones de poder en la escuela y está convencido de que debe resistir.

Los sentidos que elaboran las maestras sobre las interacciones en la escuela se esbozan en la comprensión que tienen de la necesidad del trabajo colectivo, y en la convicción de una resistencia a las relaciones jerárquicas.

La resistencia frente a las condiciones de opresión en la escuela, bien sea por lo normativo en lo convivencial, o por el acto evaluativo que justifica la imposición y el maltrato verbal –y el diplomático-, se evidencian en los siguientes fragmentos narrativos:

Creo que hay algunos que vamos, van empezado a entender que no, pues que tienen que aprender a ser más la cuestión de la mediación, incluso docentes... he tenido algún... si algunas cosas, lo que decía la otra vez, una experiencia de un profesor de la mañana que le pegó a un chico, pero todos decían: “él es el malo: el niño” ¡No! Mediamos!... No, que vamos a llamar a la mamá... no, mediamos. Usted no debía pegarle, el otro entendió mal la cosa, hagamos una mediación. Es que la cosa no puede pasar por ahí, siempre el autoritarismo y entonces el niño es el malo; entonces... pero eso complicarnos.... bueno, no es la gran modificación; son tres personas, o sea es esa cosa pequeña, ¿sí? (Maestra 2 Class IED, 2015)

Si yo no me bajo al nivel de ellos va hacer muy difícil [...] y esa es la inquietud que yo les he planteado [a miembros de los colectivos que hacen parte de la red], yo les digo: “ustedes trabajan muy bien en colectivo, hacen transformaciones sociales, hacen marchas, pero ¿qué hacen en la escuela? ¿Qué se está generando en la escuela?”. Y me dicen: no es que en la escuela es muy difícil. Sí, es muy difícil, pero si yo no logro que él [el estudiante] entienda que para mí es importante va a ser aún más difícil; si ellos me van a copiar porque hay una nota; pero hay chicos que dicen: “ya yo pase, yo no tengo que estar aquí por la nota”, me interesa esto [...] y eso también depende de la relación que uno tiene con ellos. Una relación en que ellos entiendan que sí le importan a uno, que hay un compromiso con ellos, más allá de una simple nota numérica. (Maestra 1 Class IED, 2015)

En los fragmentos de los relatos, los sujetos expresan sentidos que han construido en relación con su oposición a las relaciones jerárquicas en la escuela, es decir, la resistencia mediante

acciones que pueden ser erróneamente valoradas por algunos compañeros, como falta de solidaridad entre maestros. Es aquí donde surge un espacio para la expresión de una acción política que se hace visible al asumir una posición de mediador para la transformación de la escuela en un escenario de resolución de conflictos, al enfrentar en el aula los modos hegemónicos de evaluación.

Desde una lectura de su propia práctica pedagógica en la escuela, emerge un sujeto que busca elaborar comprensiones sobre lo colectivo en la escuela, y que es capaz de identificar la aridez del contexto escolar en los asuntos colectivos; cuando el sujeto se inscribe en tal contexto es capaz de reconocerlo, capaz de hacer visible las dinámicas de la escuela, lo cual le agencia una voluntad y le potencia una resistencia evidenciadas en este caso por las construcciones curriculares como apuestas colectivas.

En la escuela como tal, [...] el organizador curricular era para mi asignatura y eso es un problema a nivel institucional, no son construcciones colectivas sino que, si tú eres el profesor que da clases en 11°, tú generas tu currículo, nadie opina ni debate, sino que tú mismo haces. La construcción [...] que nosotras hicimos era seguir trabajando de tal manera que nos ayudáramos no solo en que quedara en el plan sino que lo lleváramos a la práctica, y allí construimos mucha metodología que ni siquiera estaban pensadas, pero salía de la manera en que íbamos apostando por una educación en derechos humanos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Con el Cinep, [...] a partir de esa cartografía social nosotros encontramos que la realidad [vulneración de derechos] está naturalizada, tanto por ellos como por nosotros. Al uno no acercarse, uno naturaliza las cosas y da por hecho de que son así; y nuestra apuesta es por empezar a desnaturalizar esas realidad, fue la primera apuesta de la profesora de sociales y mía, ya que

comenzamos a trabajar juntas en esto de educación en derechos humanos y empezamos a trabajar en el currículo, planeador, organizador curricular; le vamos dando un giro. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Lo anterior fue posible en el marco de un convenio en el año 2012 entre la SED Bogotá y el Cinep/Programa Por la Paz, como resultado de una intervención de tipo investigativo: “Cartografía social”. Se trata de una reflexión a partir de la cual surgió el deseo de desnaturalizar la vulneración de derechos en el contexto escolar. La investigación se constituye aquí en una especie de acercamiento a lo que nos está pasando a todos, como forma de resistir a las dinámicas de la escuela.

Se habla entonces de una voluntad que se inscribe en el sujeto maestro y que, tal como los siguientes fragmentos lo muestran, se potencia por una visión sobre lo educativo como acción para la transformación y como encuentro con el otro en el discurso y en la práctica:

Si tú ves, creo que el día a día de lo curricular en los colegios impide mucho que se haga construcción, y cuando hay trabajo en equipo es porque se tiene el trabajo en equipo antes de llegar. Eso [el trabajo en equipo] en el colegio pasaba porque era, de alguna manera éramos estudiantes de la universidad y llegamos allá [...]. Era más complicado, pero de alguna manera, a veces, había el apoyo y voluntad, pero eso es como que uno se encuentra con alguien afín y la voluntad le permite, pero del resto no hay espacios, no hay nada y los proyectos en este y en muchos colegios no se ven; como ¡eh... toca hacerlos! Y entonces es un relleno y no se le ve como la importancia, así sea a uno, así no sea el de derechos humanos, pero que se le vea “el de lectura” o al menos pongamos a estos chinos a leer y verá.... Y normal.... Pero no. Es como que no hay una visión, digamos, que tiene que ver con lo educativo, o sea, es como mantener.... Nosotros nos quejamos de que los padres y madres de familia creen que esto es una guardería; pero creo que

nosotros también hacemos nuestro trabajo para que esto se convierta en una guardería: tenerlos adentro entretenidos, dos horas adentro y para que después se vayan, pero no hay un ejercicio educativo; o sea, de modificarles algo en la cabeza ese día. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Es una tarea muy difícil, porque realmente no a muchos les interesa, o sea desde la institucionalidad no hay ningún interés, desde los mismos maestros es difícil. Pues solamente contigo como que empezamos a encontrar una sintonía en el discurso y en la práctica. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Tropecé con una compañera que también venía gestando procesos de transformación desde el aula, ella también es licenciada en ciencias sociales, tuvimos empatía, empezamos a trabajar juntas. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Fueron muchas cosas que... poco a poco, nos fueron uniendo ¡no! En cómo se miraba la enseñanza, el aprendizaje; teníamos reuniones de campo juntas, debatíamos; nos dimos cuenta que los demás docentes los encerraban en el aula [a los estudiantes] y era tome el libro y copien y así pasaban horas y horas, y cuando lo recibíamos en otros grados había una gran dificultad en la comprensión de lo social. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Desde tales comprensiones se genera un convencimiento en el sujeto de que es necesario asumir un liderazgo colectivo para enfrentar la vulneración de derechos en el contexto más inmediato, y que desde este lugar es posible generar cambios en los otros que a su vez se convierten en motivación para seguir con el accionar político.

Hay dos cosas gratas, por ejemplo, en el Eduardo Umaña: a raíz de ciertas cosas de violencia hacia la mujer logramos hacer marchas, visibilizar cosas, o sea, todo el colegio ya empezó a moverse de que eso está mal, de que eso no se puede naturalizar. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Tal relato denota el impacto de la práctica del maestro desde una posición política que busca desnaturalizar los contextos y prácticas de vulneración derechos, convirtiéndose a sí mismo en agenciante de procesos de formación que rompen con los esquemas lineales de transmisión de contenidos.

2.2.2 Un sujeto capaz de pensar por sí mismo el currículo

El currículo expresa unos sentidos que constituyen una visión de lo educativo. De este modo, los intentos del maestro por cambiar el currículo implican una toma de conciencia que se desarrolla a través de su propia práctica pedagógica en relación con su historia de vida, su proceso de formación y las necesidades del contexto.

Para mí, en relación, digamos, por ejemplo, lo que yo hago si he modificado cosas, lo que te decía, tratar de trabajar historia, no solamente la historia universal, la de los héroes y la de los hombres, sino también meterle cosas ahí, meterle la historia de los vulnerados, de la mujeres; una visión un poquito más crítica de ella misma, ¿sí? (Maestra 2 Class IED, 2015)

Un docente de ciencias sociales muchas veces sale dispuesto a transformar el mundo, pero la realidad que encuentra es otra, ¿no? A nivel muy personal, yo no conocía qué tan fuerte era que un chico estuviera en tu clase sólo porque le sacarás una nota, pero no por amor al conocimiento, a pesar que ya había pasado por eso durante mi etapa como estudiante; entonces convencer esos chicos de que al estar allí en esas clases no simplemente iba a ser por la nota sino por el querer conocer, ¡no!, fue muy difícil, pero también fue muy gratificante, cuando

chicos al final de año me regalan un libro y dicen: “gracias profe por enseñarme a pensar diferente”. Todavía conservo el libro. “Gracias por abrirnos los ojos, gracias porque jamás habíamos visto lo social de la manera que lo hemos venido haciendo”. Tomando los libros de historia que comúnmente están en este país escribiendo, transcribiendo, memorizando, haciendo evaluaciones, pero no comprendiendo esos fenómenos sociales. Entonces ahí hay un punto muy fuerte que no solo pensaba sino que ya se estaba materializando, lo que yo había pensado desde hace mucho tiempo y es cómo se aporta a la transformación social. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Estamos ante un sujeto político capaz de esforzarse para transformar las realidades vulneradoras de la escuela en la que está inscrito, capaz de reflexionar sobre su quehacer y anteponer a la simple transmisión del conocimiento la formación crítica del sujeto, intentando agenciar otros modos de subjetivación.

Analizando las comprensiones del sujeto social que emerge en tensión con los contenidos curriculares, podemos reafirmar que existe un sujeto que se esfuerza en actuar para la construcción de un currículo que pone a dialogar lo disciplinar y las necesidades de los contextos.

En el 2012, fue que se trabajó cátedra unida y entonces grado en octavo, en mi caso, se trabajó todo el año en el tema de los derechos, y era particular que los niños decían: “¿pero todos los cortes, derecho?”. Porque ellos ven como un tema. Entonces al final yo les preguntaba eso, a ustedes les decía: “¿les pareció que no se podía trabajar todo el año derecho?”. Y entonces ellos empezaban a sentir que sí, que el tema de los derechos es transversal, que no es un tema de definición como de pronto ellos lo habían trabajado anteriormente; es un primer esfuerzo de curricularizar. Después ya no he tenido la oportunidad de trabajar específicamente, por eso la

opción ha sido la transversalización, ¡sí!, desde el área de ciencias sociales, filosofía, desde la misma historia del arte y también tratar de involucrar el tema de los derechos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

El giro es empezar a entretrejer las temáticas con los derechos humanos, es decir, donde esta temática me da la posibilidad de por qué los lineamientos curriculares son tan fuertes que te dicen: “es que el conocimiento tal se debe dar en tal grado y tal grado”. Entonces nosotras, ¿qué hacemos? O sea, no podemos transgredir totalmente porque se tiene que responder al final a unas pruebas saber y, año tras año, también se tiene que responder a unos logros establecidos desde el MEN. Pero sí le empezamos a dar el giro a toda esta temática y no tomamos la temática como tal, sino la reflexión de los derechos humanos al interior de la temática; podremos tener un avance en esa educación en derechos humanos, eso fue lo que planteamos; ya para el 2012, ya tuvimos un organizador curricular - periodo a periodo - que tuviera ese enfoque. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Comprender que la educación en derechos humanos no es una educación de contenidos agencia la posibilidad de pensar por sí mismo el currículo como resistencia a los modos instituidos en la escuela; un pensar que no solo abarca los contenidos, sino también lo metodológico, que responda a la inquietud del sujeto por el cómo educar, y a la necesidad de transversalizar los derechos humanos desde una perspectiva del sujeto.

No dejar de ser uno mismo, porque uno, digamos, quiere ser como el profesor de la universidad o el profesor de no sé qué... o tener en esa meta el mejor docente del mundo, y se olvida que uno también tiene gustos, de que sí, uno puede ser de sociales, pero le gusta las cosas artísticas: pues utilícelas. Le gusta bailar, pues haga algo con las cosas que a uno le gusta y que también... o sea, no hacer esas fragmentaciones que uno se hace, que tanto le acosan a uno diciendo: “no,

por ahí no”. Si eso me gusta, ¿por qué yo no lo utilizo ahí? ¿Por qué no? Y puede que sea por ahí la cosa. No, yo digo, o sea... hago algo y si me funciona lo sigo haciendo, o si no, no. Este año, por ejemplo, para democracia, la misma carreta de los derechos humanos, que no sé qué, pero entonces dije: “voy a pasar una película que me pareció muy espectacular”, pues a mí me gusta mucho el cine, me parece que tiene una posibilidad, pero pues, también aquí, como esa es la estigmatización de que si uno le pone una película entonces no está haciendo clases. Y no, resulta que son... ya que yo me pare media hora ahí... eso es imposible... o sea, esa educación del tablero ¡ya!. Entonces esa película era *Desechos y Esperanzas*, sobre la historia de unos niños de un basurero en el Brasil. Entonces contaba toda la historia... y hubo un curso que es extremadamente complejo, perdieron quince, ¡imagínate!, problemas de drogas...; ese día se quedaron quietos y yo, bueno.... por allí es. “Y profe deberíamos hacer esto... usted debería traernos una película, la analizamos, nos pone taller de lo de la película y chévere, muy bacano” –dijo un estudiante. Entonces empecé a traer películas de jóvenes porque dije: “eso les conectó”, porque era una historia de recicladores y muy real, muy parecida a ellos. Entonces, creo que los conectó un poco más que el resto de trabajo... del resto del año, creo que esto se les quedó un poco más. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Cosas del cuerpo o cosas relacionadas, digamos, con mucho de la violencia, la música. En una clase les traje, pues, una canción de... Buitraguito, para hablarles de Jorge Eliécer Gaitán, pues.... algo diferente, ¿no? Creo que por allí es la cosa, he... lo he hecho sobre todo con mujeres, pero creo que aquí hay una necesidad muy, muy urgente, porque además, también ellos mismos se transforman o sea... los que son agresivos se bajan por poquito y toda la cosa, y los otros que vienen a mirar a ver qué es lo que está pasando como que también... hay... yo también quiero eso, yo también quiero lo otro... ¿sí? Entonces creo que yo voy a empezar como a trabajar eso eh... y ciertos ejercicios que hay como cooperar, o sea empezar como a retomar eso... o sea una educación que sea como más vivencial. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Es que más que hacer una clase de derechos humanos, lo trabajo transversal dentro de las temáticas, entonces en cualquier momento puede surgir, o sea se está hablando de una temática, de alguna manera de pensar, y surge el tema de los derechos y se aprovecha porque creo que es la mejor manera, ¡sí!. Entonces cuando ahora que he estado los últimos años dedicada a filosofía, cuando uno habla sobre la Grecia antigua y dice: “bueno, por qué se habla de ciudadano desde lo político y no se habla de un sujeto de derechos”; y entonces ahí empieza a surgir la reflexión y a explicar acerca de qué es lo implica eso y por qué se da en un contexto determinado. En octavo, y de pronto hace parte de esa primera etapa que se mencionaba, ahí se organizaba; entonces, es importante que se trabajen las características de los derechos humanos; entonces, a partir de eso se buscan estudios de casos, se buscan lecturas y se empieza a trabajar, pero creo que... bueno, es una parte importante, pero es más potente tal vez la otra, de que ellos logren entender que el tema de los derechos humanos, aunque la carta sea desde 1948, existe también ese interés y esa vulneración, esa desigualdad desde tiempos remotos, que hace que desde hoy pensemos que pasaba ahí, por qué la gente no hablaba de derechos. Lo que en últimas, pues... es una cuestión epistemológica, ¿no? Desde qué momento surge dentro del ámbito internacional, pero eso también hace parte de ese ejercicio de trabajarlo transversal; entonces, “¿profe... por qué no se hablaba de derechos humanos?”. ¡Porque no existían los derechos humanos! Por eso no hay una vulneración de los derechos, pero habría que darle nombre a eso en ese contexto, entonces también otro de los recursos que se utilizan son las películas, las lecturas, los casos cotidianos y los juegos de rol, que para mí es muy importante la empatía, porque es el lograr ubicar el sujeto dentro de una época y dentro de un contexto; entonces, al realizar juegos de roles se logra entender también la otra perspectiva, no de la víctima sino también del victimario, que en algún momento también fue víctima y que lo ha llevado a asumir esa posición social. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Lo metodológico se plantea como un proceso creativo del sujeto, agenciado por la capacidad de identificar las necesidades de los sujetos con quienes interactúa y de reconocerse como un sujeto en el que no existe tal fragmentación de la modernidad, entre un sujeto del deseo y un sujeto del conocimiento. El sujeto maestro emprende una búsqueda por contextualizar los contenidos y las metodologías en función de las capacidades que quiere desarrollar en los educandos, para la formación del sujeto político, tomando distancia de lo instituido y produciendo prácticas alternativas. Así mismo, busca transformar las realidades cotidianas de vulneración en la escuela a partir de un esfuerzo por desplazar los derechos humanos desde el campo de lo temático hacia lo discursivo y la praxis.

¿Qué cosas he hecho? Pues un esfuerzo primero es tratar de involucrar el discurso dentro de la vida cotidiana de la escuela, que los niños ya puedan hablar de la existencia de los derechos, es decir, que tienen derechos aunque no haya muchos conocimientos; eso es un primer paso. Lo otro es pensar siempre en el plan de estudio; así no sea explícitamente, involucrar el tema de los derechos humanos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Cuando se transforma una mujer, se transforma una familia completa, mientras que cuando yo trabajo con un niño, solamente se transforma ese individuo y no es absolutista, si no que las mujeres van transformando desde su relaciones íntimas, porque es por ahí donde empieza la molestia; entonces mi relación íntima tiene que transformarse; entonces transforma todo mi entorno. Como las relaciones de los hombres no pasan por esa transformación pues, o sea, no pasan por esas molestias, entonces, por ahí, y a ellas, a algunas, les gusta y como que algunas quedaron extrañadas cuando una vez me tocó filosofía y les dije: “vamos a hablar de Ágora, porque es que hay filosofas mujeres, es que ustedes nunca ven a una filosofa mujer y mira todas

las que hubieron en las matemáticas. Y ¿ustedes han visto en ciencias mujeres?”. ¡No sé qué! Y entonces ellas como ¡uysss! Toca hacer trabajo de género, como tú dices, yo trabajo más con mujeres pero trabajo en qué sentido: en decir que ellos son más privilegiados y que tienen que aprender que son privilegiados, pero ese privilegio no le puede significar para vulnerar a otro, sino mire cómo ese privilegio le sirve para ser usted y para ayudar a las que no son privilegiadas o los que no están privilegiados. Sí, es como posicionarse en eso. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Las políticas públicas se plantean también como agenciante de esta capacidad para escoger contenidos adecuados a las necesidades del contexto y elaborar metodologías más vivenciales del cuerpo y del sujeto. Aquellas relacionadas con la ciudadanía y la convivencia en las escuelas le permiten al sujeto afirmarse en su práctica, potenciando su capacidad de defensa de una educación pertinente y posicionándolo como un sujeto garante del derecho a una educación en derechos humanos.

Creo que, en términos de lo público, las posibilidades que brindó estas alcaldías, sobretudo la última [Bogotá Humana], pues fueron importantes, porque de alguna manera había apoyo, un apoyo que uno dice entre comillas es bobadas, porque eso es obligatorio, ¿sí? Pero entonces sacar un bus para irlos a llevar al centro de memoria histórica, eso es algo importante. O lo que se hizo acá con los murales: dar un recurso de alguna pintura para que la gente pueda pintar y plasmar una cuestión de una clase; entonces por eso plasmaron a Gaitán, bueno y ya quedó allí en el colegio, ¿sí? Eso es algo importante, o sea esa garantía la posibilidad. Lo que hicieron este año, relacionado con de alguna manera institucionalizar o poner como política pública lo de plan de convivencia, o sea ya a mí no me pueden decir que no estoy haciendo, porque esto está dentro del plan de la política pública y dice que tengo que hablar de memoria histórica, y dice

que tengo que hablar de derechos humanos, de género, de que al que es gay o lesbiana no la puedo sacar ni nada, o sea, todo lo contrario; entonces, eso me parece positivo, o sea, de alguna manera la concepción política. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Para Magendzo (2002) el currículo es “un sistema de poder en sí mismo reproduce, sostiene y acomoda otros sistemas de poderes, [...] y tiene la capacidad de crear y legitimar conocimiento que en su forma y contenido está enlazado con los intereses de los diseñadores curriculares [...]” (p.3), por lo tanto, el sujeto maestro al cuestionar el currículo existente y construir uno nuevo permeado por ideas de justicia social, formación del sujeto y relaciones horizontales de poder, es capaz de ser un garante de derechos en la medida que cuestiona la legitimidad de unos conocimientos dados como absolutos.

2.2.3 Un maestro de derechos humanos que reconfigura la práctica desde su posición como sujeto de saber

La práctica pedagógica en derechos humanos se constituye en un agenciante para que el sujeto alcance su propia autonomía como productor de saber. Se potencian en él capacidades para tomar distancia y releer su práctica, cuestionarse a sí mismo y reconocer que es un sujeto de aprendizaje.

En cuanto a la toma de distancia y relectura de su práctica, se ubican dos espacios en donde el sujeto logra posicionarse con respecto a lo que viene desarrollando en la escuela: uno de ellos gira en torno al desarrollo de procesos investigativos con el Cinep y con el Idep; el otro se relaciona con el espacio de formación de futuros licenciados como docentes catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Es como, por primera vez, comenzar a darles la palabra: “venga, usted conoce mucho, hable, cuéntenos”. El producto de ese ejercicio de cartografía social salió de un documento escrito para el CINEP que fue el libro que se publicó entre *Tejidos de sentido: trayectorias de la educación en derechos humanos en Bogotá*. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Con el IDEP, nuevamente, se da una apuesta por presentar un proyecto, el proyecto que veníamos realizando en derechos humanos, y el ejercicio que tenía el IDEP en ese momento era sistematizar la experiencia, [...] hicimos un breve ejercicio sobre sistematización y se lo presentamos al IDEP. En ese ejercicio de sistematización reconstruimos la práctica que habíamos hecho desde el 2010, y quedó un documento como de treinta páginas donde hicimos, trayectoria por trayectoria, año tras año, cuáles habían sido las producciones y cambios. Ese ejercicio de sistematización nos sirvió para mirar y revisar nuestra práctica. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Encontramos una evolución [desde la sistematización hecha con el IDEP], ya que en un principio había sido muy normativo el ejercicio, de todo lo del derecho, pero en la medida que fuimos avanzando, la construcción con ellos, habíamos avanzado en la metodología participativa que la apostamos ya a un foro institucional, y el último que hicimos fue el interinstitucional. Habíamos apostado a vínculos con otras organizaciones y que habíamos logrado algo. Lo que arrojó la sistematización es que el contexto en el que estamos trabajando es muy árido, muy arduo, era un contexto muy duro de permear por los derechos humanos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Son los vínculos con organizaciones quienes agencian en el sujeto, por medio de metodologías de investigación participativas (cartografía social y sistematización), un

reconocimiento de que el diálogo es una herramienta de construcción de saberes, que buscan ser sistematizados y publicados. Lo anterior posiciona a un sujeto político capaz de leer la escuela y la propia práctica, y mostrar tales comprensiones con el fin de abrir un diálogo entre diferentes sujetos que desarrollan prácticas diferentes y únicas en la educación. Es desde esta relectura que se muestra un contexto vulnerador, donde no es posible asumir la tarea de formar sujetos de derechos si el agente formador no se siente ni se comporta como sujeto de derechos (Magendzo, 2006).

Entonces son experiencias individuales y ha sido un esfuerzo grande desde la Secretaría, pues a través del grupo de derechos humanos, de pronto también el CINEP con la Escuela de Derechos, de tratar de llevarlo como a la agenda educativa. Pero es difícil lograr generar programas que sea que de amplia cobertura, porque quizás poner un programa que sea, no de enseñar a sumar-restar (eso es algo que una persona lo puede aprender fácilmente), pero en el tema de derechos humanos es una convicción, es una forma de vida, entonces a ti te pueden contratar o dentro de tu carga académica darte, supongamos que en el colegio sea muy valioso, la cátedra de derechos, pero si tú no tienes una convicción, pues vas a dedicarte solamente a la información. Lo que decíamos, no se logra transversalizar, es desde la misma formación de ese sujeto, es decir, hay que uno convertirse primero en un sujeto político y en un sujeto de derechos para luego posibilitar eso. Porque es que para los estudiantes y en general para los seres humanos el ejemplo ocupa un lugar muy importante, ¿sí? Entonces si yo digo, hablo de un discurso que en mi práctica y no se ve de alguna manera, pues nadie me va a creer; entonces, pues eso puede suceder cuando se establecen prácticas, porque yo he escuchado que en algunas instituciones hay proyectos de derechos humanos, pero pues no sé hasta qué punto o cuál sería la perspectiva, si es solamente el conocimiento de la normatividad, es decir, esa tendencia de enseñanza de los derechos humanos desde los organismos internacionales, o sea desde una

apropiación y desde la vinculación con el discurso de la pedagogía crítica... no sé. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Tal reflexividad derivada de una objetivación de la propia práctica potencia en el sujeto la necesidad de crear una Cátedra Electiva de Educación en derechos humanos e infancia en la UPN, reconociendo la importancia de esta a nivel de la formación de pregrado de los futuros licenciados.

En el programa en que yo trabajo no había ningún espacio académico que invitara como a la reflexión y al trabajo. Entonces en el 2013 propuse una electiva que se tituló: Educación en derechos humanos e Infancia, y está dirigida a las estudiantes (digo las estudiantes porque la mayoría son mujeres) de educación infantil, pero es abierta a todo el Departamento de Psicopedagogía. Entonces la idea era... ya... desde antes se venía trabajando, en el sector del distrito, en el colegio y con el IDEP, con el CINEP, el tema de los derechos humanos, y vi que era importante que los futuros licenciados tuvieran esa posibilidad de acceder un poco a la reflexión del trabajo en los derechos humanos, entonces se inicia esa electiva y allí pues confluyen estudiantes de educación especial, de psicopedagogía, de educación comunitaria en derechos humanos, para mí era o es sorprendente que estando perteneciendo a una licenciatura que se llama Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, en donde se supone que tiene muchas asignaturas al respecto, ellos se inscriban en mi electiva y consideren que no se ha trabajado de una manera como muy particular el tema de la infancia. (Maestra 3 Class IED, 2015)

La creación de la cátedra universitaria de derechos humanos e infancia, es reconocida por el sujeto maestro como una necesidad en los procesos formativos a partir de su propia experiencia,

pues su formación en el pregrado no tuvo un espacio de reflexión en el que se pudiera vincular lo teórico de los derechos humanos con la práctica de la educación en derechos humanos.

Bueno, la primera experiencia fue en la práctica de octavo y tuve una práctica que se llamaba Educación en Derechos Humanos, con una profesora Mercedes González... ella daba la clase de historia de América Latina y después hizo como un grupo de práctica en derechos humanos, pero ese trabajo fue más teórico, realmente no era práctica y ahí se discutió un poco sobre la situación de derechos humanos y lo máximo que llegamos a hacer fue plantear alguna actividad para desarrollar en una escuela, pero nunca se desarrolló, es decir más mi interés fue por los derechos humanos, que por la educación en derechos humanos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Hay un presente del sujeto que no deja de ser movido por el pasado y por el futuro, un presente que vislumbra una escuela reflexiva, potenciada por un espacio de formación en derechos humanos y reflexividad, como escenario de subjetivación de los futuros licenciados y de la propia maestra catedrática. Tal experiencia genera en la maestra un posicionamiento en un campo propio, denominado Educación en Derechos Humanos.

De igual forma, la lectura de lo cotidiano agencia una reflexividad que hace a la maestra capaz de ver las contradicciones entre el discurso y las prácticas cotidianas en la escuela en relación con los derechos humanos; ello potencia algunos cuestionamientos sobre la necesidad de generar conciencia del contenido de enseñanza y de crear metodologías alternativas en función de la formación del sujeto. Con este cuestionamiento, el sujeto potencia el reconocimiento de sí como un sujeto que aprende y elabora un saber derivado de la práctica.

Inicialmente por el mismo desconocimiento y la falta de convicción, tal vez porque era un interés como por cualquier otro tema, entonces se centraba [la práctica] en conocer datos, de

pronto asumir los derechos humanos desde una concepción histórica, como lo asume Galvis, como un resultado de unos procesos. Pero ya con el tiempo he considerado que es indispensable una transformación desde lo individual [...]. Es lo que hemos llamado nosotras como la formación de sujetos políticos, en la medida que se forman sujetos políticos se da un acercamiento mayor hacia los derechos humanos y ese ha sido como un paso importante, considerar que no solamente con la información que se pueda dar sobre los derechos es indispensable, sino que hay que lograr una transformación en la manera de pensar y la manera de vivir, que es muy difícil, porque a veces los chicos repiten el discurso de los derechos, pero son totalmente incoherentes frente a la situación. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Entender que ese saber está directamente relacionado con el ejercicio de la práctica [...]. Y es: después de salir de una clase de esas donde uno dice... o de haber visto una situación, “realmente no hemos impactado. Realmente no hemos logrado hacer que los niños [se concienticen]”; y eso hace parte del saber pedagógico y es el evaluar continuamente y entender que no es solamente de información, sino concientización. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Este año me pareció como muy curioso y es... si uno habla de Piaget, Vygotsky y no sé qué... pero creo que uno no los entiende fundamentalmente hasta que efectivamente sí hay una modificabilidad cognitiva en ellos con algo que usted hace. [...] Están repitiendo... o sea no están modificando algo, no están aprendiendo sino están repitiendo; [...] eso es complejo, digamos... uno dice: “¿Qué es educar realmente?” [...]. ¿Cómo enseñarles? O sea, hacer las ciencias sociales desde los derechos, que eso busco hacerlo, es complicado, pero pues uno le va... le va haciendo y creo que esto, a diferencia de otras carreras, uno nunca acaba de aprender también, ¿no? (Maestra 2 Class IED, 2015)

En los fragmentos de los relatos hay un reconocimiento del aprendizaje inacabado del maestro, y de la existencia de un saber pedagógico que deriva de evaluar continuamente el ejercicio de la práctica en la escuela. Este saber permite en el sujeto generar cuestionamientos sobre qué y cómo enseñar en relación con los otros; así, lo pedagógico no se reduce a lo técnico, sino que por el contrario aborda lo humano. Hablamos de una reflexividad que potencia un reconocimiento de sí y un posicionamiento como sujeto que aprende y produce un saber pedagógico; un saber que se modifica en relación con el desplazamiento de sus comprensiones sobre el aprendizaje de los educandos, más allá del contenido disciplinar o normativo, hacia el aprendizaje de capacidades del sujeto.

Un saber pedagógico que se modifica en mí también, de decir... “por aquí... o sea todo lo que aprendí”. Hay cosas que sí me significan, pero hay otras que tengo que empezar a aprender desde ahora... imagínate, ya salí de la universidad, de hacer una maestría y digo: “no, ninguna de las cosas me sirve”. Me han funcionado para mi disciplina, ¡sí! Y en la disciplina uno es muy fuerte, pero en lo pedagógico, o sea manoteadas... o sea, por ejemplo, yo, eh... sí, como que aprendí a enseñar con literatura, les traje por ahí Andrés Caicedo alguna vez, pero... pero es que es muy complicado porque eh... o sea, que los derechos humanos no solamente es el contenido, sino que también debe tener una postura pedagógica y didáctica, y cuando uno se va a acercarse a textos de didáctica de los derechos humanos es una pedagogía que la reducen solamente a algunas actividades... unos talleres, entonces eso... ¡no! Hay que mirar el lado pedagógico. Entonces, por eso te decía lo del cuerpo que ha funcionado, hay una violencia que le atraviesa a la gente por el cuerpo; entonces hay que primero hacer que de ahí parta todo. Mire, si a usted le pasó y le pasa... a mí personalmente... y eso es derechos humanos, empoderarse; empoderarse no es solamente teniendo un artículo en la cabeza que no le sirve para nada, porque cuando usted está en frente de quien le está vulnerando los derechos

humanos le da miedo y se aterroriza, sino que tenga la capacidad de decirles: “¡no más!”. Y ¡ya!; creo que con eso. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Aquí el sujeto evidencia una reducción de lo pedagógico en el campo de los derechos humanos a lo didáctico o a los contenidos; y tal evidencia potencia una postura cargada de sentido político y de responsabilidad de contribuir en su práctica a lo pedagógico. Al hacer un reconocimiento de los contextos vulneradores de derechos y llevar a cabo procesos organizativo para la exigibilidad de los derechos, le imprime un carácter crítico y transformador a su práctica.

Aparece un sujeto político al que le mueve la carencia de herramientas investigativas para indagar por su configuración a través de la práctica pedagógica; y le posibilita diálogos en torno a la constitución del sujeto que le agencia el deseo de formación post gradual, ya que en la escuela no existen voluntades para abordar tal complejidad.

Trabajando en los seminarios todo lo de posmodernidad, todo lo de trabajo de Foucault, fui entendiendo con más claridad sobre la construcción del sujeto y en ese acercamiento (e incluso mi compañera también se presentó al doctorado Interinstitucional de Educación con la Universidad del Valle, la Distrital y la Pedagógica), en esa misma línea de subjetividad, porque lo que yo trabajaba en los seminarios lo debatía con ella y compartía documentos con ella, para que miráramos lo de subjetividad y sujeto. Y ella también fue entrando en eso. Hoy, ella se presentó al doctorado, ya está en el primer semestre con ese tema de subjetividad, memoria y educación en derechos humanos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Se me presenta la oportunidad de [ingresar a] esta maestría, es más, yo no conocía ni a Cinde y no tenía idea de esta maestría, pero dado que trabajaba en derechos humanos y buscaba algo afín, [...] cuando la Secretaría [SEDBOGOTÁ] planteó la propuesta, ella nos colocaba las

temáticas y al lado las universidades, entonces para la educación en derechos humanos y formación ciudadana [Cinde abrió la convocatoria]. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Estamos ante una formación post gradual que le permite al sujeto, en relación con su práctica, ampliar el foco de lectura con herramientas metodológicas. Hay un sujeto que se pregunta por el cómo educar, partiendo de las contradicciones que puede notar entre lo decible y lo visible en la escuela, en relación con la vivencia de los derechos humanos; un sujeto que desarrolla prácticas no autoritarias que pasan por el reconocimiento de los educandos como sujetos.

Convertir el ejercicio de los derechos en una práctica, es decir, en que ellos vean que cuando hay una actividad o un desarrollo de clase conmigo, pues siempre se tiene en cuenta sus derechos. No utilizo prácticas autoritarias, escucho, pues, un poco las razones y les reconozco, así no esté muy de acuerdo con lo que ellos plantean, pero reconozco que tienen una serie de derechos, también reconozco que la situación que ellos viven es parte de un contexto y pues eso sería como la parte de la metodología, que llevar a la práctica lo que se piensa. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Un docente que eduque en derechos humanos debe tener sensibilidad social, debe tener una apertura de pensamiento... un pensamiento divergente, debe reconocer también las diferencias y debe conocer también procesos sociales, que le permitan hacer un análisis más profundo de las situaciones. (Maestra 3 Class IED, 2015)

La capacidad de reconocer los procesos sociales macro y de entender que existen múltiples dificultades para que un sujeto asuma una posición de transformación es lo que potencia en el

maestro la capacidad de tomar distancia de la transmisión de conocimientos y profundizar de un modo analítico sobre situaciones específicas, buscando generar comprensión en los sujetos.

Ellos tienen grandes debilidades a nivel de comprensión en muchas áreas, su nivel de lectura es muy bajo, incluso el trabajo de nosotros es muy fuerte en DD.HH. Porque no es “venga hablemos, dialoguemos”. ¡No! Es “venga escribamos, venga y leamos textos que le puedan aportar; aprenda a leer, usted necesita leer y a leer la realidad; no es solo verla, usted puede ver y no estar viendo nada, pero leamos y revisemos, luego miremos la realidad; entonces, venga escribamos, no un ensayo pero sí un resumen; revisemos eso uno por uno, a ver qué”. O sea, el trabajo de construcción es arduo, sobre todo por la necesidad que se tiene: son chicos que no están acostumbrados a leer, no están acostumbrados a comprender. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Educar en DD.HH. es apostar por construir un sujeto que se asuma a sí mismo dentro del contexto, dentro de las relaciones sociales que se dan; a partir de allí, pueda entender, que puede asumir una posición de transformación; primero de comprensión y luego de transformación de la situación que existe, pero esa transformación no es de la noche a la mañana sino que es un trabajo: ellos deben entender o debemos entender, a partir de la educación en DD.HH., que es un trabajo constante, es un trabajo permanente[...]. Entonces esa formación eh... debe apuntar a la comprensión, pues cuando se comprende se puede dar explicaciones también de lo que sucede sin juzgar, que es muy difícil. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Son apuestas de maestros que surgen de las tensiones que derivan de su práctica, apuestas de construcción de paz en la escuela, a partir del reconocimiento de la diferencia y la ética del

cuidado, que les permiten posicionarse en su práctica reflexiva en el aula y la escuela como garante de derechos.

¿Pero por qué usted como.... que cree, en qué cree? Es que le tengo que decir un nombre a mis creencias, porque yo ni siquiera le puedo decir solamente esto, sino que es una amalgama de cosas. La complejidad es ver la gente en una manera diferente de pensar, desde una vez te rotulan; cuando yo llegaba me pusieron incluso un apodo, cuando yo llegue acá, pues porque de pronto me ponía una falda y “¿usted porque se pone esa falda? ¿Es que usted es hippie o es cristiana? O ¿usted qué es?”. Entonces, no entender que la gente es diferente, de que la gente tiene una manera de ser diferente... se alteran...; entonces, hay que ponerlo y encajonarlo y entonces a veces eso le genera a uno molestias y dificultades, ¿sí?; porque además, en el otro colegio también tuve esa experiencia con una docente. Entonces en este contexto de este país quien hable de derechos humanos es un subversivo, un insurgente; y no pasa por ahí, porque si yo lo fuera no estaría en este colegio, estaría apostándole a otra cosa, ¿sí? Fundamentalmente hablo de los derechos humanos para apostarle a un proceso de paz y todas esas cosas. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Porque es que muchas veces se habla se vulnerar el derecho a la vida, pero muchas personas, cuando yo los excluyo y no le doy importancia a eso, le voy haciendo daño también y eso de una u otra forma afecta, ya que no se mata físicamente pero sí emocionalmente; lo podría herir y eso también puede contribuir para que él se forme como una persona que no le importe nada ni nadie y pueda hacer daño a otros; entonces es como mirar de qué manera puedo contribuir al cumplimiento; yo puede que lo vea en otro y lo veo afuera, pero en mí no lo veo, cómo yo vulnero el derecho. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Estamos entonces ante un maestro que por sus comprensiones y convicciones puede reconceptualizar la educación en derechos humanos en la escuela:

Si tú me hubieras preguntado hace años por los derechos humanos, para el 2010 eran una herramienta que me servían para pelear por mis derechos y los derechos de otros; hoy, a partir de este recorrido, para mí los derechos humanos son construcciones del ser humano, pasan a través de la historia y lo cultural, pero son construcciones inacabadas y la educación en derechos humanos es una posibilidad de reconstruir eso, es decir, de poner en diálogo eso que se ha construido históricamente, pero proponerlo en diálogo con mi propia realidad. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Este diálogo entre derechos y contextos permite una reconceptualización de la EDH en los términos de una pedagogía de la posibilidad, en el aquí y en el ahora, de defensa de lo que es común a todos y del cuerpo.

Pero como lo público también es un campo en disputa, entonces hay otros que creen que lo público es hacer nada, y entonces es donde uno dice: “lo de derechos humanos no solamente tienen que ver con el contenido, es decir, lo que uno viene y hace en clases, sino defender realmente lo público, que a uno le indigna”. O sea 30% se hace clases, 70% es pérdida de clases, y no estoy diciendo que la clase sea la única forma de espacio formativo, pero también dice mucho, de alguna manera, de la apropiación que tenemos sobre esto. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Algunos empiezan a ser mucho más cuestionadores ahora, o sea hay algunos que en clase... “me trajiste el libro... como que uno bueno huy... interesante”. Sí, o sea, hay estudiantes que son muy volados, hay unas niñas excelentes; pero entonces uno ve después, cuando... oiga, al otro día, niños que al otro día 5.0, se sacan 5.0 y.... ¡esta perra no sé qué....! Y yo les dije:

“entre mujeres que se digan perra, eso es lo más triste”. Pero bueno... o sea, esas cosas como que van [afectando la práctica], porque también creo que este año me ha llevado a cuestionar y es eh... con las sociales en general, creemos que la educación solamente es en términos verbales, ¿sí? Entonces yo me paro, y yo preparo unas clases hasta con diapositivas y no sé qué... Pero si no pasa por el cuerpo y por lo vivencial, creo que no estamos haciendo nada; entonces, por eso es que sacan unos buenos exámenes y estudian para la previa, pero por fuera salen y otra vez vuelven hacer exactamente lo mismo que uno les está diciendo que no hagan, con el ejemplo del mundo, con el ejemplo de Latinoamérica, o la historia de su país. Entonces eh... que es una apuesta y yo... era de alguna manera... yo criticaba, por ejemplo, eso de las mándalas y tantas cosas; y... y he empezado, o sea, he tenido la experiencia y empezar a trabajar sobre pedagogía del cuerpo. El otro año ya voy a empezar a hacerlo con mucho más fuerza. Hice cosas así, como “venga a ver qué pasa”, como a ver experimentos. Creo que eso funciona mucho... queda... como mucho más. (Maestra 2 Class IED, 2015)

La lectura de lo cotidiano, además de potenciar una indignación ante los contextos vulneradores de derechos, también posibilita una práctica pedagógica a favor de una lectura de sí en el educando, por medio de un diálogo abierto sobre la cotidianidad que vulnera el derecho del otro y sobre cuál es el propio papel en tal vulneración.

Hoy me sucedió algo muy particular, estaba finalizando clases con ellos y les decía que me contaran qué experiencia habían tenido durante todo este año. Y algunos me decían: “profe, es que jamás habíamos escuchado de derechos humanos y es primera vez que nos acercamos a esto”. [...] Precisamente cuando estaba haciendo esa reflexión con ellos, había un chico que tenía una hoja y decía: “soy gay”, y tenía una líneas y unas cintas, pues se la iban a pegar a alguien por detrás, y vi quién tenía las cintas y yo le dije: “si hay un gay frente a ti, ¿tú eres más humano que él?”, pero él lo entendió en términos de hombre: “no, no, pero yo soy más que él”.

– “¿Él es más humano? ¿Tú eres más humano que él?” - Me dice: “¡ah no!, todos somos igual de humanos. - Le respondo: “¡ah, son igual de humanos!”. Entonces, cuando uno empieza a mirar sobre el maltrato, eh, simplemente se mira la esclavitud, se mira a través de la historia de la opresión, pero no se mira el maltrato que uno le está haciendo al otro, entonces la educación en derechos humanos sí me permite que al interior del aula toda esa vida diaria se teje allí, se pueda leer con eso, es decir yo no te estoy cuestionando, yo no te estoy regañando, solo te estoy preguntando: piensa si tú tienes un gay frente a ti, ¿es más humano que tú o menos humano que tú? – “No, somos igual de humanos”, responde. Entonces eso es lo que me permite la educación en derechos humanos, poner en terapia de choque o verse en un espejo: lo que está sucediendo en la vida diaria de ellos. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Formar en derechos humanos desde mi experiencia, es abrir la posibilidad de generar conciencia, conciencia de lo que soy, pero de lo que soy en un contexto. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Una educación en derechos humanos en la escuela adquiere su verdadero sentido cuando trasciende la simplicidad de una cátedra, fundamentándose en nuevos modos de vivir las relaciones de poder para la defensa de la dignidad humana. Así, el sujeto maestro no solamente busca potenciar en los educandos los aspectos cognitivos, sino también las capacidades que le permitan vivir con los otros.

Para ellos es una posibilidad que nunca habían tenido, es lo que cuentan: la posibilidad de conocer los derechos humanos, de ver la vida desde esa óptica y a partir de allí, ellos dicen que (algunos porque he tenido entrevistas con ellos), por ejemplo, hay una niña particular que veía a alguien afro descendiente y decía “niche”, y le pegaba por la cabeza. Yo le preguntaba:

“después de todo este tiempo (o sea, lo logra recordar), como así que le decías niche a los afro”.

Y ella me dice que ahora le da vergüenza, “no me haga decir eso porque ahora entiendo qué es y me da mucha vergüenza”. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Tal práctica pedagógica en derechos humanos se constituye así en una práctica que incluye técnicas encaminadas a establecer algún tipo de relación del sujeto consigo mismo, es decir, a ensayar nuevas formas de subjetivación (Larrosa, 1995). Emerge entonces un sujeto político que ensaya en su práctica pedagógica en derechos humanos nuevas formas de subjetivarse, haciendo memoria de su pasado, viviendo su presente y proyectándose a un futuro posible.

Para mí, a nivel personal, educar en DD.HH. es apostar por la vida misma, o sea, en un sentido de compromiso, es decir, el conocimiento también genera compromiso; el saber, el conocer, genera ciertos compromisos, ante lo cual uno no puede evadir. Por más que quisieras evadir no lo puedes evadir, hay un compromiso con otros, un compromiso a nivel social, hay un compromiso porque las mismas injusticias que viví desde 6, 7 años, [desde] que tengo de conciencia, son las mismas injusticias que estoy viviendo: aumenta la pobreza, aumenta la desigualdad y no puedo ser ajena a eso, ¿no? De una u otra forma eh... desde mi papel, desde lo que puedo hacer, quiero lograr transformación, no solo a nivel de conciencia, sino también a nivel de acción, que se logre accionar no es fácil, pero yo creo que generando, en lo poco que llevamos, una construcción discursiva en derechos humanos, viendo la realidad, es un gran avance. Para mí la educación en derechos humanos es eso, es una apuesta para la vida misma, es una construcción que debe ser colectiva, y que muchas veces no es por lo que en uno se ha instaurado por muchos años; pero sí debe ser una apuesta, una apuesta colectiva de construcción de sociedad. (Maestra 1 Class IED, 2015)

2.3 La proyección como factor de la subjetividad política del maestro que agencia prácticas pedagógicas en derechos humanos

Los sentidos que aparecen en la proyección del sujeto están vinculados con la política pública, la escuela, el maestro, las relaciones de poder y la formación del sujeto.

El sujeto maestro reconoce que la política pública se constituye en un evento agenciante para una educación en derechos humanos. Sin embargo, también logra identificar que no es suficiente porque reconoce que es el posicionamiento de los sujetos maestros desde su práctica crítica y transformadora, lo que le imprime un carácter vivencial.

Al imprimirle un carácter crítico y transformador a su práctica, se sitúa.

Bueno, creo que lo que te decía, digamos hace un rato, de lo que hizo esta administración adelanto bastante, o sea con la política de transversalidad de género por ejemplo ya tiene que aparecer en todas las asignaturas, como le vamos a trabajar a eso, lo de memoria histórica, o sea dentro del currículo nuevo de ciencias sociales aparece eso, aparece lo de derechos humanos, lo de la diversidad étnica, porque también solo si hablamos desde una etnia. De esperar que de alguna manera esa política como esta, o sea que es mínima, pero que esa se cumpla [...] faltarían muchísimas además, empezando también por la cuestión de la dignificación de nuestra profesión que cada vez es más complicado, cada vez no hay [condiciones materiales]. Para qué yo tengo un poco de equipos, sino sirven y para conseguir, o sea a una funcionaria pública le tengo que rogar para que me cambien un mouse y que tal que yo de informática ¿cómo sería? (Maestra 2 Class IED, 2015)

Esta es una proyección que le permite al sujeto escapar al fatalismo de la repetición de los discursos contruidos por fuera de la escuela, y le da la posibilidad de pensarse según otros

modos de actuar en el presente, agenciando un volver sobre sí mismo que le potencia una expresión de la voluntad de acción en el plano de lo colectivo.

Que el maestro interfiera en la construcción de la política pública podría ser una posibilidad, pero es que tendría que ser, no el maestro, sino el mismo grupo de maestros que vieran la necesidad. Pero es muy complicado que todos estén de acuerdo en eso, o sea que alguien le apueste. Ni siquiera se ha apostado a una política pública, qué se yo, en eliminación del analfabetismo o en otra cosa; menos en esto, porque parece que es un tema de unos pocos, los de ciencias sociales o de aquellos locos que no tienen nada que hacer. (Maestra 3 Class IED, 2015)

El maestro se proyecta a sí mismo como un sujeto capaz de interferir de manera colectiva en la construcción de la política pública, con todos los condicionantes que implica tal proyecto, de tal manera que, de aquí en adelante, su posicionamiento se exprese en el campo de lo posible, es decir, en la construcción de lo curricular y la lectura transformadora de las relaciones de poder.

En cuanto a las proyecciones de las relaciones de poder, se evidencia la imaginación de una escuela dialógica que piense más en el desarrollo de las capacidades del sujeto para la solidaridad y el respeto por la diferencia, por medio de una lectura crítica de ella misma, de su diario acontecer.

Sería que hubieran discusiones de eso [reflexionar sobre la escuela], porque acá todo lo escondemos; donde se trabajara eso, donde lo fundamental sea eso, donde hablar de convivencia no es “¡porte el uniforme, póngaselo bien!”, sino “¡deje de ser guache con su compañera”. O sea, creo que eso sería una escuela que realmente pensara mucho más en la construcción de valores y no valores abstractos, ni católicos, ni morales, sino de igualdad...; lo importante es la solidaridad, y lo importante es el respeto por la diferencia, eso... y con eso,

digamos, uno dice: “¡ya!, no importa la clase que se les dé”, o sea cualquiera, en cualquiera se puede trabajar eso, pero también vuelvo a decir, la cuestión de las voluntades [...] porque para peros aparecen los diez mil, ¡todo el mundo!, pero no para decir: “bueno, vamos a comprometernos solamente en esto, en estas tres cosas; que se lo aprendan y ya... ¡sí! Creo que allí hay muchísimas cosas. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Ojalá [la escuela] fuera más... si hubiese la posibilidad de ser más tranquila, más dialógica, más de conversación, más horizontal. (Maestra 2 Class IED, 2015)

En el diálogo se vislumbra en sentido freireano como una herramienta que les permite a los educadores y educandos construir su propia palabra, tener la capacidad de nombrar su propia realidad, macro o micro, en un encuentro con el otro, permitiendo que los sujetos ganen sentido y ubicando al sujeto en condiciones de saber y poder para humanizarse. Y al nombrar su propia realidad, el sujeto es capaz de reconocer las realidades vulneradoras de derechos. Aun cuando él mismo sea su vulnerador, es capaz de tomar distancia de su realidad y objetivarla. De esta manera, el diálogo tiene un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de modificarse a partir de otros valores, sentidos y utopías (Torres, 2012).

Otras expresiones del sentido proyectivo, en relación con las relaciones de poder en la escuela, manifiestan que se requiere un trabajo de comprensión del discurso de las relaciones de poder, a nivel de todos los actores educativos.

El reconocimiento de esas diferencias sería indispensable, la comprensión de una justicia social y el manejo de las relaciones de poderes. Es que el poder es el que hace que la situación sea mucho más compleja, y para eso necesitaríamos unos maestros empoderados de ese discurso, justamente de los derechos humanos, no solamente unos maestros sino unos directivos, eh... todas las personas que hacen parte de eso. Son los mismos padres de familia, que se hayan involucrado en eso. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Tal comprensión del componente de poder posibilitará una lectura reflexiva de la escuela que somos hoy, de la violencia que atraviesa el cuerpo y el alma, y de la necesidad de construir y desarrollar proyectos educativos de construcción de paz, configurando nuevos modos de pensar y ser, que operen en la construcción y desarrollo del currículo a nivel de contenidos y en la manera de abordarlos desde relaciones de poder horizontales y de reconocimiento del otro.

Creo que la [escuela] colombiana tiene muchas posibilidades, también por nuestro contexto, de evidenciar derechos.... O sea, el momento en que estamos es una buena posibilidad de reflexionar la escuela. ¿Qué vamos a hacer con las personas que vienen desmovilizadas? S a las personas que simplemente piensan diferente les llamamos guerrilleras, ¿Cómo será a un desmovilizado? Entonces creo que primero, más que una opinión de la escuela, creo que es una cuestión de imaginarme la sociedad, y esta sociedad necesita primero sanarse a sí misma, curarse muchas cosas que tiene, con esa violencia que tenemos hay incrustada que no es natural, pero que a todo tiempo la vivenciamos de múltiples maneras. Por ejemplo: el otro día me contaban que alguien trabaja en el colegio donde está el hijo de Clara Rojas, la liberal, “la que estuvo en la guerrilla”, la que tuvo en cautiverio a su hijo... Entonces me decían que todos los niños le dicen “el guerrillerito” y a varios docentes les ha tocado parar la situación; pero así, o sea, son niños. Los que son desplazados, “para una encuesta: ¿Quiénes son las personas que

están en condición de desplazamiento?” Qué es eso? Aquí hay un niño venezolano y a la mamá, a la tía, cuando... estuvo en ese momento, en ese conflicto con Venezuela, le daba pena decir que era de Venezuela, por el miedo a que quién sabe qué le fuera a decir yo. Claro, entonces pues es más que la sociedad deje de ser xenófoba; del patriotismo ¡ese que nos está haciendo tanto mal...! Yo estoy bien de que alimentemos a la selección y todo, pero es “¡los colombianos somos los mejor!”. ¡Y acá estamos vueltos nada! Y es un amor a la patria por la patria, cuando ¡espérese!, o sea, en otros países son mucho mejores que nosotros, ¡por todo! (Maestra 2 Class IED, 2015)

Una práctica que logre salir de las cuatro paredes de la escuela, yo siento que estamos muy ... pero muy encerrados y no solo encerrados, o sea, cada quien tiene su puesto, todos tienen su lugar, se tienen que quedar ahí sentados, no se trabaja el arte; a mí me parece que el arte es fundamental, y por más que el docente lo sepa, tiene que tener herramientas también para ello; uno lo ha intentado, yo he intentado, pero resulta muy difícil cuando uno no tiene ni la formación, pueda que tenga la sensibilidad frente a eso, lo he intentado, pero también se requiere de mucha formación, para justificar el por qué tú estás haciendo eso. Entonces una práctica en DD.HH. pasa más allá del cuaderno, es que se viva, ¿no?, se viva, se represente, se trabaje con el arte y se ejercite. Y no solo eso, sino que los chicos... den cuenta... o sea, den cuenta a nivel argumentativo, a nivel propositivo y que puedan hacer una lectura. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Que sea vivencial [la educación], un poco más dialógica [la escuela], de hablar con la gente, de que no solamente sea la normatividad, aunque pasa por ahí; que tiene que ser un proceso de empoderamiento, aprender a defenderse normativamente, aprender nuevas cosas; creo que no solamente, lo que te decía, sino cuerpo, sensibilidades, experiencias, escuchar, la narrativa, lo

que tú estás haciendo. Empezar a volver a traer todas esas cosas que de pronto no sé porque se le olvidaron, sino empezarlas a aplicar, la cartografía social. (Maestra 2 Class IED, 2015)

No coercitiva. Somos; yo he leído mi práctica y uno se dan cuenta de que sí, o sea, que ya está instaurado en uno, uno es coercitivo, por más que uno quiera liberarse, uno se va liberando es en la práctica, no hay de otra; y eso tienen que pasar años para que uno lo haga; entonces esa práctica me la imagino así, o sea, no coercitiva, donde verdaderamente uno logre desarrollar la autonomía. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Estos relatos nos permiten identificar los sentidos de su acción en la proyección de una práctica pedagógica fundamentada en el arte, la narrativa, el cuerpo, que potencie la sensibilidad humana y con ello devuelva al sujeto la posibilidad de pensamiento autónomo, es decir, la capacidad de cuestionar o interrogar de manera permanente las razones de sus pensamientos y de sus actos (Martínez, 2008).

Una escuela que eduque para la vida y no como retórica, porque eso lo dicen mucho, sino que realmente, o sea, realmente pueda leer lo que se está viviendo. [...] Uno de pronto, con cierta sensibilidad que ha desarrollado, uno muchas veces se da cuenta que ignora sin querer ignorar a la gente, y en la escuela pasa eso, en la escuela a los más pilos se les dice: “venga, siéntese acá; ustedes son mis pupilos, mis discípulos”, los demás rellenan ahí con el cupo que tienen, “miren a ver...”. Tampoco los maltrato, pero los dejo ahí; entonces ahí es donde yo siento que una educación en derechos humanos en la escuela no debe ser para pocos y ahí sí, de pronto, entro a chocar con muchos que hablan de derechos humanos y que dicen: “pues es profundidad y no masificación”. Pero yo siento que [saber sobre] derechos humanos no puede ser para diez, tiene

que ser para todos y eso no se da solo con el discurso, con la temática, se da con la vivencia misma, ¿no? (Maestra 1 Class IED, 2015)

Aparece entonces un sujeto con capacidad de acción política que se constituye, según Martínez (2006), al conjugar su discurso y su acción práctica, en medio de una reflexión crítica que le hace consciente de sus necesidades y de la tensión permanente con un proyecto de escuela que representa la utopía posible. Tal proyección de una construcción curricular dialógica, colectiva, transversal y que busque la formación del sujeto, tensiona la práctica y el discurso del maestro.

Bueno, lo del currículo, sí, creo que es complicado, que uno diría: “¿hay que curricularizar?”. Empezando por ahí, o sea, haciéndonos esa pregunta, creo que habría cosas que hay que empezar a curricularizar, pero entonces volveríamos otra vez... Cuando se hizo toda la pelea para lo de las ciencias sociales, por ejemplo, que quedaran temas, empieza a ver vaciamientos en el contenido también; entonces, pues, si enseñamos el colonialismo, pero el colonialismo no lo enseñamos como realmente debería enseñarse, que es que estamos en colonización constante, entonces es ahí donde empiezan a darse los problemas. Pero si hubiera la posibilidad que ojalá fuera eso transversal para todos los saberes. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Hace poco hicimos un ejercicio a nivel de campo histórico, [...] el área de sociales, los colegios que ahora tienen reorganización curricular por ciclos, y decían: “bueno, ¿Qué quieren formar?”. Y decían: “un sujeto histórico, crítico”, y yo... “pero... empecemos a mirar qué es el sujeto, quién es el sujeto; el sujeto no es el que está ahí, el sujeto ha venido siendo una construcción...” ¿Qué queremos formar? [...] Si no pasa por una reflexión del momento en que se está viviendo, o sea, de entender de dónde deviene mi propia conciencia, quién soy yo, eso a

lo que le llaman reflexividad, va a ser muy difícil que estemos trabajando con el otro y para el otro. (Maestra 1 Class IED, 2015)

Un plan de educación en DD.HH. a nivel institucional, y que se dé un proceso de formación también de las personas que están involucradas: de formación y de diálogo permanente, ¡sí! De ese... esa situación dialógica entre quienes educan en DD.HH. es una posibilidad bastante grande, porque eso nos permite proyectar el tipo de formación que vamos a dar y que no se encierre cada quien en hacer lo que pueda, sino que institucionalmente se proyecte, que ocupe dentro de la perspectiva de educación de esa institución, el educar niños, niñas y jóvenes que sean conocedores, promotores y sujetos de DD.HH. (Maestra 3 Class IED, 2015)

Es en este acto de anticipar como proyección o de imaginar, que el sujeto le da significado al futuro y lo construye como significativo para él, ahora en algún aspecto particular, como aquello hacia lo que puede trazar un recorrido (Larrosa, 2003). El aspecto sobre el que se sitúan los sujetos maestros para diseñar su accionar, es la formación de sus educandos como sujetos y, por lo tanto, se habla en los relatos de una elaboración curricular basada en:

- El desarrollo de capacidades:

Bueno, imaginármelo tal vez, como tratamos de hacerlo y es vincularlo desde... desde el mismo grado cero hasta once, mirando las posibilidades, capacidades y entorno de los estudiantes; intereses también que les permitan formarse dentro de lo cognitivo, pero también del desarrollo de ciertas habilidades y capacidades y de intereses para ir involucrando lo que cada vez se construye en el tema de los DD.HH.: las nuevas discusiones, los diferentes planteamientos, analizar las situaciones concretas del mundo, que permita en ellos entender lo

que está sucediendo pero, tendrían que ser desde la mismas edades, ¿no? Empezando como por los contextos más cercanos. (Maestra 3 Class IED, 2015)

- La construcción de un pensamiento crítico:

Pues claro, a mí me gustaría, digamos, que tengan un pensamiento crítico, que tengan una cuestión de empezar hacer lectura de la realidad; no lo que diga uno, ni lo que le diga yo y lo que le diga los medios de comunicación, ni lo que le diga el papá, ni lo que le diga el pastor de la iglesia. Usted mismo cree en su criterio y en base a su criterio lea lo que quiera leer ¿Sí? No coja y lea lo que yo le digo solamente; o sea, critique lo que estoy diciendo... o sea, me gustaría mucho que pasara eso. (Maestra 2 Class IED, 2015)

- La transformación de subjetividades:

Que [la EDH] sea como más vivencial, que sirva para hablar de esto que tú estás hablando, de transformación de subjetividades, de empoderamiento, de que se haga algo con la gente realmente. (Maestra 2 Class IED, 2015)

Los fragmentos de los relatos anteriores evidencian que hay un sujeto maestro que está convencido que la subjetividad política se construye y que su accionar político consiste en ayudar a formarla mediante desde su trabajo de aula; así el desarrollo de capacidades significa darle herramientas a los educandos para el ejercicio del poder que resista la hegemonía de lo cognitivo en la escuela.

Son sujetos que anticipan una escuela que eduque en derechos humanos y que apunte a la construcción del sujeto

Entonces, una escuela que eduque para la vida, una escuela que sea muy flexible, una escuela que.... que apunte a la construcción del sujeto, pero no una construcción desde -ven yo te construyo- sino como una construcción que se genera y sea él quien se autoconstruya y sea consciente incluso del momento en que está viviendo.

El sujeto maestro que educa en derechos humanos, con sus expresiones de sentido proyectivo evidencia que es capaz de imaginar una escuela y una práctica pedagógica que agencie la formación del sujeto político; con tal proyección agencia y potencia un retorno de sí, y por ende sobre su propia práctica, lo cual potenciar la voluntad de acción en la construcción de una escuela más dialógica y colectiva como un proyecto con mayor intencionalidad política. Así, el deseo de formar al sujeto coloca al maestro ante un gran desafío que asume como una necesidad imperante desde las acciones que despliega en la escuela.

CONCLUSIONES

¿No es este caso un ejercicio académico, fútil e inconducente? ¿Acaso no es la educación en derechos humanos un quehacer de por sí obvio y evidente que no requiere, por lo tanto, explicación alguna? ¿Cuál es el propósito de incursionar en mis motivaciones profundas? ¿En qué se beneficia la educación en derechos humanos?

Abraham Magendzo (2006)

Este trabajo no pretende ser de carácter concluyente, sino por el contrario, busca ubicar en la esfera de la investigación algunos hallazgos y reflexiones que generen aperturas a nuevos modos de abordar la educación en derechos humanos desde los sujetos, a la construcción de un campo que permita analizar los modos de subjetivarse del maestro o la maestra en relación con su

práctica, con las tensiones en que emerge y con las posibilidades que tiene de crear puntos de fuga a los modos imperantes de subjetivación en la escuela. Por lo anterior se hace necesario colocar a los sujetos en el centro de las investigaciones sin desconocer su relación con los acontecimientos en los cuales está inscrito.

Este ejercicio investigativo motivado por el interés de reflexionar sobre la importancia de que el maestro mire al interior de sus propias prácticas, para efectuar un retorno de sí que potencie procesos formativos en donde la subjetividad política se erija como un pilar de la educación en derechos humanos.

La invitación es a llenar los múltiples vacíos que puede dejar este ejercicio investigativo, con indagaciones profundas y apasionantes que puedan aportar a la reconfiguración del campo de la educación en derechos humanos.

Los relatos de vida vinculados con la práctica pedagógica en derechos humanos, permitieron leer las condiciones en que emerge el maestro como sujeto político. Sus sentidos político-pedagógicos, permiten ver las transformaciones en las comprensiones y convicciones, y así mismo, las proyecciones que le generan un retorno sobre sí potenciando su voluntad de accionar con y para los otros. Aparece entonces sujeto político que se entiende y se siente tocado por el otro, porque sus heridas le reclaman y no puede perder la oportunidad de acercarse por lo menos al umbral de lo que nos está pasando a todos (Sábato, 2000).

Este acercamiento comprensivo a la subjetividad política de las maestras que educan en derechos humanos, nos permite evidenciar desde los hallazgos, la importancia que tiene el bagaje social, político, ético, histórico, que ha constituido su ser, y que puede reflejar en los procesos

formativos que buscan hacer de la educación un acto de humanización. Así entendemos que la configuración del maestro que educa en derechos humanos como sujeto político no se da la noche a la mañana, y menos en un ensimismamiento, y que solo es posible en la medida en que existan condiciones que posibiliten tal emergencia que, en el caso de esta investigación, se pudo evidenciar que son los contextos, los procesos formativos, los vínculos con redes y organizaciones, lo que posibilita la reflexividad del sujeto, en medio de las tensiones que producen las dinámicas de la escuela, sobre todo las que genera el currículo.

Desde los sentidos que han construido estas tres maestras se afirma que la EDH no es posible de ser asumida únicamente desde los contenidos normativos o históricos, al margen de la situación que vive la escuela en relación con la vulneración de derechos que abarca lo ético-político. Hay que educar problematizando lo que aparece como muy normal, develando todas las injusticias que existen en el tipo de educación que brinda escuela, desde un discurso crítico y apoyado en la misma realidad. La posición de este sujeto político se evidencia en la reconceptualización que elabora de la educación en derechos humanos como un lugar para la reflexión de sujeto sobre su propia práctica, desde donde el sujeto comprende que no solo hay que resistir con metodologías dialógicas sino también con otros contenidos dialógicos, a partir de los cuales los sujetos generen sus propias palabras que provoquen conciencia transformadora.

Teniendo en cuenta lo anterior es indispensable que los procesos de formación en derechos humanos en la escuela y en cualquier otro escenario propendan por la formación del sujeto, un sujeto que se piensa en contexto, que se comprende, que entiende los condicionamientos en que opera su constitución y la potencia que esto significa para sí.

Los procesos de reflexividad en el sujeto maestro permitieron una lectura de la escuela como vulneradora de derechos; por lo tanto desde los contenidos y lo metodológico se buscó la emergencia en el aula de una lectura de sí al interior de un contexto, constituyéndose esto en un principio de la práctica pedagógica en derechos humanos. Sin embargo se debe reconocer que todo el ejercicio investigativo, también evidenció un reconocimiento de la escuela como escenario potente para la emergencia de subjetividades, mediado por una posición del sujeto maestro que logra poner todos los elementos a favor de una educación en derechos humanos. De esta manera entender la escuela como un espacio de configuración política de los maestros, hace de la práctica pedagógica un accionar político.

Referencias

- Aldana, A. & Fajardo, S. (2011) De la experiencia a la experiencia pedagógica. Claves para su comprensión. En: S. Fajardo, N. Garzón, D. Sánchez (Ed), *Tejidos de sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá*. Bogotá: Cinep.
- Alvarado, S. & Díaz, A. (2012, julio- diciembre). Subjetividad política encorpada. En *Revista colombiana de educación* N° 63 (111-128) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, J. (2013, octubre) El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación. En *Revista Educación y cultura*, N°100, (100-106) Bogotá: Colombia.
- Beltrán, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico V O L. XVIII N° 44 Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyc/article/viewFile/6069/5475>
- Casals, J. (2007, noviembre). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*". *Entrevista a Meirieu Philippe*. En Cuadernos de pedagogía N°373. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1eJqaA-oZ4U9tnZ09rUGGIpB9nS5aEj549BMMQ0sADIU/edit>
- De Sousa, B. (2010) *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos aires: Clacso.
- Díaz, A. (2006, enero - junio) Subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (86-103) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder. Post-scriptum. En Dreyfus, H. y Rabinow P. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos aires: Nueva Visión.
- Galeano, E. (2016). Mi pequeño mundo la utopía sirve para caminar. R. Vega (Ed), *Eduardo Galeano, Colombiando* (1° ed.). Colombia: Cepa.
- Gibbs, G. El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990) *los profesores como intelectuales* (1°ed.). Barcelona: Paidós
- González, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Recuperado de: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf
- González, F. (2012) La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (11-29). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.
- Herrera, J. D. (2010) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. (2° Ed.) CINDE: Bogotá.
- Jaramillo, L. (2006, enero – junio). Ser sujeto en la investigación: indagando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, N°50, 105-118.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación, En J. Larrosa (Ed), *Escuela, poder y subjetivación* (257-329). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. (2°Ed). Fondo de Cultura Económica: México.

Magendzo, A. (1999) *Introducción. La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. Recuperado de:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>

Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Recuperado de:

<http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/PEDAGOGIA-CRITICA-YEDUCACION-EN-DERECHOS-HVAGOSTO-02.pdf>

Magendzo, A. (2005) *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Magisterio.

Magendzo, A. (2006) *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM.

Martínez Boom, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Idep.

Martínez, J. (2014). El dispositivo como grilla de análisis de las subjetividades. En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos (135-151)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.

Martínez, M. (2006, enero- junio) *Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración*. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (120-145) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, M (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.

- Martínez, M. & Cubides, J. (2012a). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (169-189). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.
- Martínez, M. & Cubides, J. (2012b, julio - diciembre). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. En *Revista colombiana de educación* N° 63 (67-88) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. R. (2015, julio - diciembre) El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. En *Revista Educación y ciudad* N° 29 (15- 37). Bogotá: Idep.
- Prada M. & Ruiz A. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Buenos aires: Paidós.
- Piedrahita, C. (2012). Una perspectiva feminista sobre subjetividades blanqueadas y nuevas lógicas de exclusión. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27922814006.pdf>
- Piedrahita, C. (2012). Reflexiones metodológicas. Acercamiento a las subjetivaciones políticas. En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates Latinoamericanos* (15-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Torres, A. (2006, enero-junio) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En *Revista colombiana de educación* N° 50 (86-103) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A (2012). *La educación popular*. (2°ed.). Bogotá: El búho.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T (1999) *Análisis crítico del discurso* (186). Recuperado de:

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. (2001) La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R y Meyer, M. (Ed), *Métodos de análisis crítico del discurso* (143-176). Barcelona: Gedisa

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1° ed.). Barcelona: Gedisa.

Vásquez, S. (2005, enero). Historias o relatos de vida: de lo individual a lo colectivo en la investigación social. Recuperado de: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/9503-35526-2-PB.pdf>

Vélez, O. (2002). La entrevista: dialogo intersubjetivo. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/641/LA_ENTREVISTA_Velez.rtf

Zemmelman, H. (2010) *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. En Polis N°27. Recuperado de: <http://polis.revues.org/943>