

# LA "PRÁCTICA DOCENTE" AMALGAMADA POR LOS DERECHOS HUMANOS

**Prof. Alejandra Capocasale**  
IINN e IPA

**Prof. Yoselin Frugoni**  
IINN e IPA

"Nadie se educa solo  
y aún más nadie educa a nadie...  
los seres humanos se educan en comunión"  
(Paulo Freire)

"Sucede que fuimos y somos todavía  
"analfabetos" en derechos humanos"  
(Luis Pérez Aguirre)

## INTRODUCCIÓN

La referencia permanente y recurrente tanto en el ámbito teórico como práctico de la educación a la unidad semántica "práctica docente" hace que los docentes en cada momento histórico se planteen la necesidad imperiosa de definirla en sus límites y alcances teórico-prácticos. No obstante, en el intento por hacerlo, emergen una serie de dificultades que entorpecen la construcción conceptual, y a su vez, generan una urgencia cotidiana en el quehacer educativo. Es por esto que se ha caído generalmente en un reduccionismo pedagógico, tal cual lo expresa Feldman (1993) al afirmar: "La creciente tendencia a estudiar la práctica docente ha dirigido su atención a la práctica en las aulas y el trabajo de los profesores con sus alumnos". Este pensador aclara que sin embargo hay un grupo reducido de estudios que han intentado enfocar sus análisis desde "el pensamiento del profesor" y que "(...) se ha preocupado por los aspectos pre y post-activos en relación con la enseñanza. Pero ha sido el profesor a cargo de alumnos el centro de este tipo de trabajos."

A partir de lo antedicho resulta fundamental conceptualizar "práctica docente". En este sentido, en primer lugar, se considera de relevancia elevarla al nivel de categoría teórica, en tanto supone una serie de dimensiones: un saber especializado del que deviene un saber didactizado, una reflexión crítica o no crítica de la propia práctica, una postura teórica

acerca del contenido compartido y del modelo metodológico aplicado, una opción fundamentada del o los paradigmas que sustentan sus decisiones pedagógicas, una concepción acerca del concepto de enseñar, de la educación y de las instituciones educativas que son parte de un juego entre lo público y privado, y no por último menos importante, una perspectiva ético-moral-ideológico-antropológica que sustenta aquellas decisiones pedagógicas tomadas. En segundo, emerge la práctica docente en tanto categoría práctica con las dimensiones: lo temporal y espacial en su expresión de contexto cuantitativo y cualitativo, la toma de decisiones a partir de emergentes a nivel micro y macro político-institucional, las tareas de diseño, planificación, supervisión, coordinación y capacitación entre otras, todas ellas definidas desde un marco prefigurado de cultura escolar.

La definición de estos dos niveles de la categoría “práctica docente” son compartidos por diversos teóricos, pero el desafío se instala en la articulación entre los niveles teórico y práctico. Se entiende que la articulación es posible.

## **HACIA LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA**

La primera mirada se establece a partir de la estructura social actual. Está presente y vigente un modo de producción capitalista que no solo es modelo económico, político y cultural, sino también ético y antropológico. Se ha instalado a niveles discursivo y práctico. Esto ha ido generando circuitos de relaciones sociales guiadas por el consumismo y un sujeto narcisista que no considera de la existencia del otro. Esto se enmarca en la tensión permanente expresada en el binomio inclusión-exclusión a partir de la cual predomina la razón instrumental y pierde su espacio la sensibilidad del reconocimiento de la condición humana. Una sociedad moderna globalizada caracterizada por desigualdades sociales instaladas a todo nivel y cuya reproducción se expresa en procesos de estratificación social. El resultado: un sujeto contemporáneo invisibilizado y no conocedor de sus derechos y garantías, que desconoce el fundamento auténtico de la justicia social y de la equidad social. Este actor social, participa del hecho educativo. En esta participación desde que es acogido por su medio sociocultural, se vincula con la educación formal. De acuerdo a Varela y Álvarez-Uría (1991) desde el siglo XVII ya no se puede asimilar los conceptos de educación a formación. Lo pertinente desde la instauración más formal de los colegios jesuitas es referirse a “enseñanza”. Esto supuso la ruptura entre la teoría y la

práctica que el concepto de formación lograba conjugar anteriormente con otras formas de socialización.

En la actualidad la restauración del vínculo teoría-práctica y su manifestación en la "práctica docente" tiene que ver con la incorporación de los Derechos Humanos como nivel de justificación de una práctica con sentido pedagógico y humano. A decir de Cullen (2004):

En la medida en que la educación es una práctica histórica, social, formadora de sujetos, debe ser analizada a fondo en su doble aspecto de institución y mediación: es decir, tanto en lo que respecta al rol de la escuela y la crisis que atraviesa el marco incierto de la globalización, como en lo concerniente a su productividad como experiencia intersubjetiva fundante. Así, pensar la escuela desde un abordaje ético-político supone construir instituciones públicas sólidas, no represoras, sustentadas por genuinas prácticas sociales y subjetivantes, y supone además concebir esa construcción no sólo como esperanza de un futuro más promisorio sino también como una responsabilidad impostergable.

Los Derechos Humanos aquí son concebidos en su visión antropológica, en las construcciones subjetivas, así como en el marco de las instituciones educativas. Toda educación en Derechos Humanos debería tener como objetivo el visibilizar las prácticas a nivel micro y macrosocial. Estas han de ser juzgadas en cuanto ético - políticas por su capacidad para realizar o en su defecto vulnerar dichos Derechos. Haciendo posible a partir de un abordaje crítico de ellas el despliegue de una actitud de permanente alerta a los divorcios entre discursos y prácticas. Esta reflexión exige centrarse sobre las instituciones y prácticas pedagógicas, estilos, modelos docentes y de gestión en clave de Derechos humanos, incorporando a la reflexión las prácticas áulicas y los modelos de evaluación.

En el marco del "Plan Nacional de Derechos Humanos" (ANEP-CODICEN) en Uruguay, se incorpora la reflexión en torno a los Derechos Humanos en el ámbito educativo, específicamente en los Centros de Formación Docente, en un espacio curricular en el que se materializa el interés y la voluntad de la política educativa nacional actual a este respecto. Los Derechos Humanos se encuentran constantemente presentes en nuestros discursos, son comunes las apelaciones a ellos para justificar un sinnúmero de acciones y decisiones. Sin embargo no siempre son objeto de la reflexión y discusión teórica que merecen en tanto valores fundamentales de nuestra cultura. Este espacio curricular se ofrece como uno de los ámbitos apropiados para desarrollar esta reflexión teórico-práctica, por parte de aquellos que han escogido la profesión docente, reflexión que es imprescindible si se pretende que las

prácticas docentes estén realmente comprometidas con los Derechos Humanos y sean facilitadoras de una cultura de diálogo. Tal como lo expresa Spector (2001):

Al comprender más claramente qué sentidos tienen los derechos humanos en nuestro pensamiento moral y político, estaremos mejor pertrechados para tomar decisiones relativas al alcance de éstos derechos, particularmente cuando se hallan en conflicto entre sí y con otras consideraciones éticas y políticas, como el bien social o el principio de las mayorías en la toma de decisiones.

La relación entre Derechos Humanos y educación no se agota solo en su tematización en el aula, compromete al conjunto de las instituciones educativas y al proceso mismo. Los Derechos Humanos como elementos fundamentales de la cultura democrática, interpelan desde la concepción de sujeto, al conjunto de las instituciones sociales y en particular a las instituciones educativas. Estas tienen un supuesto antropológico, que debe ser desplegado apuntando a la dignidad del sujeto. La relación entre las instituciones y los sujetos que las componen y que las forman como tales en su marco, se debería ser discernida desde esta doble implicancia.

Es fundamental entender que los Derechos Humanos están en construcción y de-construcción permanente, lo que supone la emergencia de enormes espacios de incertidumbre. Estos espacios son los apropiados para el proceso de construcción y de-construcción. Dentro de ellos se manifiestan las situaciones particulares y los esfuerzos reflexivos y prácticos generales. Son espacios de expresión del vínculo entre lo micro y lo macro social y cultural. En este sentido la institución educativa alcanza una relevancia fundamental. Tal como lo expresa Cullen (2004): “La escuela es una institución que se maneja con el tiempo, el del aprendizaje, el de la maduración, el de la comprensión. Pero no es un tiempo “determinado”, es un tiempo incierto”. En ella la construcción de la ciudadanía, en tanto categoría encarnada en el sujeto real y viviente, se presenta como el punto de encuentro entre la afirmación teórico-jurídica de los derechos y su dimensión práctica. Es a partir de la posibilidad de amalgamar en la persona la teoría y la práctica “haciendo carne” en la vivencia de los Derechos Humanos dentro de las instituciones educativas: “Solo un yo vulnerable puede amar a su prójimo” (Lévinas, 1997).

## **AMAR-ARMAR: LA DIALÉCTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS**

El eje central del proceso de construcción y de-construcción de los Derechos Humanos tiene que ver con el encuentro entre el yo y el otro cuyo objetivo es una convivencia solidaria. La primera aproximación al otro tiene que ver con el sí mismo. Esto se da a partir del vínculo con el otro, que no siempre es expresión armónica de las relaciones sociales, pero cuyo mediador es el diálogo como encuentro racional y afectivo que posibilite el consensuar la toma de decisiones que luego se llevan a la práctica. La "práctica docente" debería ser un ethos que permita al sujeto la apropiación del espacio que le reconoce y le facilita la construcción de su propia subjetividad. Esta debería conjugar y fortalecer este proceso. De esta forma se lograría aprender a ser libre como persona-en-el-encuentro-con-el-otro. La construcción de ciudadanía es un concepto que tiene la simiente esencial para llegar a una comunidad dialógica en el ámbito educativo. Cabe destacar en este sentido las palabras de Jelin (2010) quien pregunta: "(...) ¿cómo se aprende a ser ciudadanos?, refiriendo un doble proceso de construcción de la ciudadanía, desde abajo y desde arriba: "La búsqueda se orienta – dice – hacia el proceso de construcción de las subjetividades individuales y colectivas en relación con lo(a)s otro(a)s en general."

El proceso dialéctico de encuentro con el otro tiene que ver con el diálogo ciudadano. Este se genera a partir de la recuperación de las relaciones sociales horizontales en las cuales el otro resurja como ser visible. Lo dialéctico vuelve a manifestarse: yo-otro, visible-invisible-invisibilizado, amor-violencia como opuestos que permanentemente están en pugna para generar una nueva ciudadanía.

### **A MODO DE CIERRE Y APERTURA**

Es esencial que toda educación en Derechos Humanos tenga como objetivo el visibilizar nuestras prácticas e instituciones, las que han de ser juzgadas en cuanto ético - políticas por su capacidad para realizar o en su defecto vulnerar dichos derechos. Es relevante hacer posible a partir de un abordaje crítico de estas, el despliegue de una actitud de permanente alerta a los divorcios entre discursos y prácticas. Esta reflexión exige centrarse sobre las instituciones y prácticas pedagógicas, estilos y modelos docentes y de gestión en clave de Derechos Humanos. Cabe destacar que la reflexión-acción sobre los Derechos Humanos en el ámbito educa-

tivo, si lo que se propone es facilitar el desarrollo de una aproximación crítica a los mismos y generar instrumentos para la reflexión de los futuros docentes sobre sus discursos y prácticas en clave de Derechos Humanos, no puede obviar la complejidad y multidimensional del problema. Asimismo es imprescindible considerar la implicancia del criterio antropocéntrico, entendido desde la perspectiva de Franz Hinkelammert (1990) como sujeto vivo, sujeto de necesidades, que se expresa en un universalismo concreto: “El reconocimiento respeto y satisfacción económica y culturalmente contextualizados de estas necesidades humanas, se traduce como reconocimiento, respeto y afirmación de los derechos humanos”. La comprensión del sujeto como criterio de discernimiento para las instituciones democráticas y para los Derechos Humanos en particular, se desplaza hacia la dimensión de la afectividad. Esta postura no puede dar cuenta solo el “*logos*”, es necesario también el “*pathos*”, el sentimiento ante el otro, que es otro que sufre y nos interpela. Tal comprensión establece también el lugar desde el que educamos:

Si tenemos que buscar una expresión que sea anterior y que permita trascender toda posición religiosa, “neutral” o ideológica, una expresión que permita que la exterioridad irrumpa en nuestro mundo interno y nos movilice hacia una opción por la justicia y los derechos humanos, nos tenemos que remitir a la protopalabra, la exclamación o interjección de dolor producido por un golpe, una herida que indica de manera inmediata, no algo, sino alguien. El que escucha el grito de dolor queda sobrecogido, porque el signo irrumpe en su mundo cotidiano e integrado, el sonido, el ruido, el casi, que permite vislumbrar la presencia ausente de alguien en el dolor (Pérez Aguirre, 2011).

El gran desafío es lograr amalgamar la teoría con la práctica en la “práctica docente” y que esto se traduzca de forma visible en el quehacer educativo de la formación de docente. El logos y el pathos en un docente del mundo actual es el punto de partida del compromiso necesario para ir construyendo un mundo solidario y con justicia social donde sin cultura hegemónica sino teñido con hegemonía cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

CULLEN, Carlos, *Perfiles ético políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2004.

FELDMAN, Daniel, “¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente”, *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Número 20, 1993, pp. 27-37.

HIKELAMMERT, Franz, *Democracia y Totalitarismo*, San José: DEI, 1990.

JELIN, Elizabeth, *La construcción de la Ciudadanía, entre la solidaridad y la responsabilidad*, en Selección de textos del curso de "Nación, Estado y Ciudadanía", Prof. Waldo Ansaldi, Montevideo, abril/mayo 2010.

LÉVINAS, Emmanuel, *De lo Sagrado a lo Santo*. Cinco lecturas talmúdicas, Barcelona: Riopiedras, 1997.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, *Si digo educar en derechos humanos*, [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre\\_dos.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf)

SPECTOR, Horacio, "La Filosofía de los Derechos Humanos", *Revista Isonomía*, Número 15, 2001, pp. 1-10.

VARELA, Julia y Fernando ALVAREZ-URÍA, *Arqueología de la escuela*, Madrid: 1991.

## CV SINTÉTICO DE LAS AUTORAS

### **Alejandra Capocasale**

Profesora de Filosofía de Educación Media (IPA)

Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR)

Magíster en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR)

Docente efectiva de Filosofía del Consejo de Educación Secundaria

Docente efectiva del Área Sociológica del Consejo de Formación en Educación: en la actualidad desempeña sus horas docentes en el IINN e IPA

Docente de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR)

En la actualidad trabaja en la Unidad de Gestión del Programa Compromiso Educativo (ANEP-CODICEN) por el Consejo de Formación en Educación

### **Yoselin Frugoni**

Profesora de Filosofía de Educación Media (IPA)

Maestrando en Intervención en Psicopedagogía (UCUDAL)

Diploma en Ciencias Sociales: énfasis en constructivismo y educación (FLACSO)

Docente efectiva de Filosofía en el Consejo de Educación Secundaria

Docente de Teoría del conocimiento y Epistemología y Seminario de Derechos Humanos en IINN e IPA: en la actualidad desempeña sus horas docentes en IINN e IPA.