



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 D.F. CENTRO**

Maestría en Educación Básica
**Con especialidad en Gestión de la Convivencia en la
Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**

**Los derechos humanos en la educación primaria.
Un proceso dialógico-reflexivo para la
resignificación de las concepciones docentes**

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Educación Básica

Presenta
Rodrigo Bonifacio Vázquez

Directora de Tesis
Dra. María Concepción Chávez Romo

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 13 de abril de 2016.

**LIC. RODRIGO BONIFACIO VÁZQUEZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

"LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UN PROCESO DIALÓGICO-REFLEXIVO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES"

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

**DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 D.F. CENTRO**



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO

No esperemos un mundo mejor, donde las personas y sus derechos estén siempre presentes en las mentes de todos... unámonos para lograrlo.

A todas las personas que han formado parte de mi vida, las que aún están y las que físicamente ya no, a todas ellas les debo lo que soy. Ellas fueron y son aporte a mis diversas experiencias que forman parte de mi vivencia, qué vuelco cotidianamente en mi ethos docente. A todas ellas mil gracias.

A las profesoras y profesores, maestras y maestros, doctores y doctoras que han sido aporte a mi formación docente especialmente a la Dra. María Concepción Chaves Romo, cuya influencia en mi estilo docente constituye un parteaguas en mi desempeño cotidiano.

A mis padres, Ramos Bonifacio Martínez,
Leonor Esther Vazquez Rosales
y a mis hermanos y hermanas.

A todos y todas dedico esta tesis, fruto de grandes aprendizajes.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 7 |
| Capítulo 1. La problematización de los derechos humanos en la escuela..... | 11 |
| 1.1. Interés por el tema. ¿Cómo surge?..... | 11 |
| 1.2. La política educativa mexicana y los derechos humanos..... | 13 |
| 1.3. Ubicación del problema en el estado del conocimiento..... | 16 |
| 1.4. Preguntas de investigación y propósitos | 26 |
| 1.5. Propósitos de la Investigación-Acción | 27 |
| | |
| Capítulo 2. Los referentes teóricos y metodológicos para comprender e intervenir | 29 |
| 2.1. En busca del concepto de derechos humanos,..... | 29 |
| Formación del concepto de derechos humanos | 32 |
| Hacia la construcción del concepto de derechos humanos | 34 |
| Características de los derechos humanos | 36 |
| ¿Qué son los derechos humanos? | 38 |
| 2.2. La educación en y para los derechos humanos | 38 |
| Implicaciones de una educación en derechos humanos, ¿a qué me comprometo? ¿Qué me exige? | 42 |
| 2.3. La perspectiva del estudio y el proceso de construcción de la estrategia metodológica | 46 |
| Aportaciones de la investigación cualitativa a los procesos de intervención educativa | 46 |
| Instrumentos de recopilación de la información | 50 |
| 2.4. Escenario de la investigación e intervención educativa | 53 |
| Descripción del contexto | 53 |
| Sujetos participantes..... | 54 |
| | |
| Capítulo 3. Experiencias y concepciones docentes sobre los derechos humanos en la escuela | 58 |
| 3.1. Principales ideas de la noción de derechos humanos | 58 |

| | |
|--|--------|
| 3.2. Los derechos humanos vistos como obstáculos y límites a la acción docente | 62 |
| 3.3. El vínculo derecho-obligación, un rasgo arraigado en el discurso docente | 63 |
| Reflexión final del apartado | 65 |
| 3.4. Opinión de los docentes sobre los derechos de los niños | 65 |
| 3.5. La tensión subyacente entre los derechos de los niños y niñas, y sus obligaciones | 67 |
| Reflexión final del apartado | 68 |
| 3.6. Perspectivas docentes acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de derechos humanos | 69 |
| Tipo de tareas y funciones que desempeñan los derechos humanos | 69 |
| 3.7. Valoración que hacen los docentes del desempeño de los derechos humanos | 72 |
| 3.8. Principales conflictos que surgen en la escuela, relacionados con los derechos humanos | 73 |
| Caso 1. Citlalli | 73 |
| Caso 2. Maestro Omar | 75 |
| Conclusión para este capítulo | 76 |
| Capítulo 4. Un proceso dialógico-reflexivo para la resignificación de las concepciones docentes | 80 |
| 4.1. Análisis de las condiciones institucionales | 80 |
| El estilo escolar | 83 |
| La cultura docente | 86 |
| El conflicto en la escuela | 87 |
| La burocracia en la institución educativa | 89 |
| 4.2. Delimitación de la intervención basada en el diagnóstico | 92 |
| Reconocimiento de aliados estratégicos para la aplicación de la propuesta | 93 |
| Plan de acción para la aplicación de la propuesta | 94 |
| Justificación de la propuesta | 94 |

| | |
|---|-----|
| 4.3. Propósito y enfoque de formación | 95 |
| Alcances y limitaciones | 96 |
| 4.4. Organización del proceso dialógico-reflexivo | 97 |
| Secuencias didácticas | 99 |
| Carta descriptiva | 103 |
| Estrategia de seguimiento | 104 |
| | |
| Capítulo 5. Recapitulación de la experiencia y reflexiones producto de la intervención | 106 |
| 5.1. Algunas reflexiones sobre mi experiencia profesional y encuentro con los derechos humanos | 106 |
| La catarsis, la re-evolución de mi concepción | 110 |
| El piloteo y diagnóstico | 111 |
| 5.2. La experiencia documentada a partir de la propuesta de intervención.. | 111 |
| Descripción de la parte operativa | 113 |
| 5.3. Taller. Los derechos humanos en la escuela primaria, hacia la reconceptualización de las concepciones docentes, mediante la problematización | 113 |
| Lo planeado | 113 |
| La intervención | 119 |
| La evaluación | 131 |
| Análisis de lo sucedido en las sesiones | 132 |
| Reflexiones finales sobre la experiencia | 137 |
| | |
| Conclusiones | 139 |
| | |
| Bibliografía | 146 |
| | |
| Anexos | 150 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de una Investigación-Acción, motivada por el interés de comprender las concepciones docentes, con respecto a los derechos humanos y sus implicaciones educativas.

Con la finalidad de rescatar las nociones que configuran la actuación del docente en su práctica cotidiana, en una sociedad de cambio constante respecto de la manera de significar las relaciones sociales, se parte de la siguiente pregunta generadora: ¿Cuál es la concepción de los docentes en torno al discurso de los derechos humanos, y qué implicaciones tiene en el ejercicio de su profesión?

Para entender la situación actual, se realiza un recorrido histórico que muestra las primeras instituciones que se fundaron en el país, con motivo de la defensa de los derechos humanos. Ésta se inicia, hace más de 150 años, en el estado de San Luis Potosí, con la denominada “Procuraduría de los pobres”, y llega hasta los años noventa, durante el sexenio del expresidente Carlos Salinas de Gortari, cuando se llevó a cabo, en 1992, una reforma constitucional para darle a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en adelante CNDH, de reciente conformación, el carácter de “Agencia descentralizada”, misma que adquirió su autonomía en el año 1999.

Al tomar en cuenta el avance que constituye el establecimiento de instituciones defensoras de los derechos humanos, nos abocamos a revisar qué se había hecho o dicho, en el ámbito de las investigaciones educativas sobre el tema objeto de estudio, y de manera específica se indagó acerca de la educación en derechos humanos presente en escuelas de educación básica, debido a su función como formadora de ciudadanía. La exploración mostró que las principales aportaciones han sido de corte filosófico; sin embargo, en el terreno de las concepciones y prácticas docentes en materia de derechos humanos, son escasos los estudios (Molina y Heredia, 2013).

La información anterior nos permite justificar la relevancia de este trabajo, ante la necesidad de comprender la manera en que se lleva a cabo su promoción y vivencia en la escuela y dentro del aula, por parte de los agentes educativos. Asimismo, se encontró, como parte de la revisión del plan de estudios 2011 de la educación básica, vigente hasta la fecha, que el discurso de los derechos humanos aparece en temas de relevancia social y como un elemento que favorece la inclusión y atención de la diversidad en la escuela.

El trabajo que aquí se presenta consiste en una intervención educativa contextualizada que tiene, como referente para su diseño y aplicación, un diagnóstico previo. Por tal motivo, se recurrió a una fase de investigación, para atender las particularidades de la problemática en el contexto escolar seleccionado, y en este sentido, se retoma una perspectiva de Investigación-Acción.

Siguiendo a Rodríguez (2004), se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, y tras distintas observaciones, algunos de los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

La necesidad, vista desde los docentes, de poner un límite a los derechos de los niños y las niñas, tomando en cuenta que la difusión de éstos, en muchas ocasiones, ha originado una idea falsa del goce de los mismos, al punto de ocasionar en el individuo un egocentrismo tal, que lo induce a querer hacer valer sus derechos sin mirar los de los demás.

Los derechos humanos, como un obstáculo y límite a la autoridad docente, es otra de las concepciones que se detectó durante el trabajo de campo. Desde la perspectiva de los profesores entrevistados, éstos derechos han afectado negativamente el ejercicio de su autoridad para disciplinar a los alumnos y establecer normas de convivencia en el salón de clases.

En esta tesis, también se describen las condiciones institucionales que se tomaron en cuenta para la aplicación de la propuesta de intervención, cuyo

propósito consistió en problematizar las concepciones docentes, ya señaladas, analizando y previendo las posibles resistencias que se presentarían.

En esta misma línea, se buscó a los aliados estratégicos que apoyarían la propuesta, llegando a contar inicialmente con dos docentes y posteriormente con uno.

Finalizamos este trabajo con el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de intervención. Es posible adelantar que existe una buena disposición del docente por conocer y superar ideas erróneas, así como para poner énfasis en los derechos humanos, como marco para la convivencia escolar; sin embargo, el principal problema se encuentra en el desconocimiento de las estrategias y los métodos idóneos para hacerlo, así como las implicaciones de un trabajo docente centrado en una perspectiva de derechos humanos. De modo que, a pesar de existir disposición al cambio, lo que pone al descubierto este estudio, es una escasa formación en y para los derechos humanos entre los docentes.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1. LA PROBLEMATIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

1.1. Interés por el tema. ¿Cómo surge?

Resulta difícil ubicar el momento específico en que se configuró mi interés por comprender lo que sucedía con los derechos humanos a nivel escolar. Podría decirse que se originó con los primeros acercamientos que tuve en la escuela primaria, como parte de mi formación inicial, durante los períodos de práctica. Momentos que me permitieron comparar y contrastar lo aprendido en la Educación Normalista y lo que realmente sucede en las aulas, pues es en la realidad escolar, donde el profesor novel se percata de la existencia de una serie de situaciones que forman parte del quehacer docente, que no fueron consideradas en la planeación educativa, que surgen al interactuar con los padres y madres de familia, con el trato cotidiano a los alumnos y con el manejo de las emociones involucradas en las relaciones interpersonales. Y es precisamente en este aspecto donde se ubica un punto crítico en el desempeño de la docencia, porque el profesional de la educación se encuentra frente al desafío de resolver o afrontar conflictos que surgen en la convivencia, tomando en cuenta el respeto a los derechos humanos, o más específicamente, tratando de no afectar la dignidad humana de sus estudiantes.

Desde mi perspectiva, son los primeros acercamientos a la práctica docente, que se tiene como estudiante en las normales, así como la influencia de los profesores que acompañan el proceso de formación inicial, los que van marcando, en los futuros maestros, una manera de ejercer su autoridad pedagógica y de establecer las pautas de comportamiento con sus alumnos. En algunas ocasiones, las reglas son consensadas en grupo, pero en muchas otras, son a partir de lo que a juicio del propio docente es correcto o incorrecto.

Es en la unión de estos elementos (autoridad, relaciones interpersonales y la práctica escolar) donde se generan conflictos. Por parte del docente, se busca

que su autoridad no sea transgredida de ninguna forma; desde el alumno, influye la manera en que se le responsabiliza de sus acciones y toma conciencia de ellas; y por parte de los padres, ellos colocan en el centro de sus preocupaciones el respeto de la integridad de su hijo por sobre cualquier situación.

La tensión de posturas entre docente, alumno y padres de familia, puede, en algunas ocasiones, generar problemas, debido a que desde la percepción del alumno, o algún familiar del mismo, la actuación del profesor se considera arbitraria y se advierte un uso desmedido de su autoridad; por ejemplo, al imponer alguna sanción frente a una falta cometida, por el vocabulario que emplea el docente al dirigirse a los alumnos, o simplemente por la exigencia de un padre de familia informado (o influenciado por cierta manera de pensar), para que se cumplan los que él considera, sus derechos. El tema resulta controvertido porque en algunos casos puede ser que, efectivamente, exista un atropello o violación a los derechos del alumno, pero en otros, ocurre que no se reconocen los límites de la libertad individual y el respeto a los derechos de los demás.

Muchos de los conflictos que surgen en la vida cotidiana de las escuelas, en la relación maestros-alumnos, es resuelta directamente entre profesores y padres, dentro de la institución educativa, sin que se involucre otro tipo de autoridad o institución. No obstante, existen casos en los cuales los padres de familia recurren a otras instancias, para la búsqueda de una salida al conflicto que, desde su perspectiva, reivindique los derechos de sus hijos. Las instancias a la que me refiero son las Comisiones Públicas de Derechos Humanos, que en el medio magisterial se conocen simplemente como “derechos humanos”, y que para la mayoría de los docentes, son el fantasma que puede aparecer en cualquier momento, para marcar un exceso en el ejercicio de su autoridad, que haya herido los sentimientos de algún alumno, consciente o inconscientemente.

Muchos de los docentes ignoran que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y las respectivas comisiones pública en las entidades federativas, establecen los principios instaurados en la Declaración Universal de

Derechos Humanos de 1948, y los tratados internacionales en esta materia, que inspiran las leyes nacionales, mismas que deben acatarse en nuestro país, porque el estado mexicano las ha ratificado. La mayoría de los docentes asocian la expresión “derechos humanos” con una institución enjuiciadora.

A pesar de su presencia en los planes de estudio de la formación inicial, desde mi práctica docente puedo afirmar que existen ideas distorsionadas acerca de su sentido y significado. Por otra parte, el que aparezcan en el currículo, no garantiza el ejercicio de la profesión con apego a los derechos humanos. En la materia de Formación Cívica se abordan, pero como un tema de estudio y no para la vivencia de los mismos, lo que me parece, de acuerdo con mi experiencia, sería el camino a recorrer.

De ahí mi interés por comprender las concepciones docentes de los profesores de una escuela primaria del Estado de México, acerca de los derechos humanos, y buscar desde su perspectiva, como formadores de ciudadanía, por qué se asumen como un elemento coercitivo y amedrentador, en su práctica docente. Sobre todo, porque identifiqué una alteración del objetivo que persiguen los diferentes tratados, declaraciones y acuerdos internacionales en su búsqueda por proteger la dignidad humana y la vivencia cotidiana, que es donde finalmente toma significado cada uno de los derechos.

Es por eso que esta investigación se plantea conocer **“Las concepciones docentes en torno al discurso de derechos humanos, en la escuela primaria ‘Sor Juana Inés de la Cruz’, del municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México”**.

1.2. La política educativa mexicana y los derechos humanos

Aunque el tema de los derechos humanos se ha incorporado explícitamente en el currículo de la educación básica desde hace veinte años, su presencia más amplia a nivel social puede ubicarse en la década de los noventa, con el surgimiento de la

Comisión Nacional de Derechos Humanos. Esto sin desconocer el trabajo de promoción y difusión que desde la década de los años setenta, e incluso antes, llevaron a cabo diversas organizaciones de la sociedad civil, denominadas anteriormente como Organizaciones No Gubernamentales (Magendzo, 2008). Tampoco puede ignorarse el Programa Nacional de Derechos Humanos, promovido desde el sexenio de 2001-2006, con el propósito de incorporar el enfoque de derechos humanos en la política pública (SEGOB, 2004).

No obstante lo anterior, para las finalidades del presente trabajo, se retoma principalmente lo establecido en el Plan y programas de estudio 2011 (SEP, 2011). Dentro de los principios pedagógicos que lo sustentan, se encuentra el 1.8, titulado *Favorecer la inclusión para atender la diversidad*, en el que se reconoce a la educación como principio fundamental, como vehículo para la ampliación de oportunidades y para instigar las relaciones interculturales; además, en éste se reconoce la diferencia social y se propone reducirla; hace énfasis en una educación inclusiva, que reduzca al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evite los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos los niños, las niñas y los adolescentes.

La articulación de estos principios va ligada con los campos formativos, en específico, con el de *Desarrollo personal y para la convivencia*, que plantea como finalidad que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos.¹

En el plan de estudios 2011 se hace visible la incorporación de la perspectiva de los derechos humanos, tomándose en cuenta a la población indígena, migrante y a la educación inicial en su título: *Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la población indígena*. Este es el documento rector que define la orientación de la educación en el territorio

¹ El plan de estudios 2011 incluye, de manera expresa, el término derechos humanos como parte inicial de los cuatro campos de formación.

nacional al cual se deben apegar los docentes, por lo tanto es imprescindible que éstos se apropien de sus objetivos y propósitos.

La escuela, como institución educativa, no es ajena a la responsabilidad de difundir los derechos humanos; por ello, paulatinamente se presenta un avance en el terreno normativo, incorporándolos a los documentos que rigen la educación pública del país, implicando a los docentes en la apropiación de su enfoque y empleo como marco regulatorio para la convivencia escolar.

Desde finales de la década de los noventa se ha estado introduciendo el enfoque de Derechos Humanos, de forma más explícita en el currículo de educación básica. Actualmente, en el perfil de egreso de los programas de estudio 2011, se plantean tres rasgos que caracterizan al estudiante egresado de educación básica:

1. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
2. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
3. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (SEP, 2009, p. 39).

Las asignaturas que tienen mayor carga en la formación de Derechos Humanos (DH) son: Formación Cívica y Ética y Educación Física, debido a que pertenecen al campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia*. La asignatura de Educación Física se desarrolla en torno al enfoque de los valores, género e interculturalidad, palabras claves de la educación en derechos humanos.

Por su parte, en el Programa de Estudio 2011, de educación primaria, quinto grado, se aborda la equidad de género, con el siguiente principio rector:

Para establecer una convivencia más equitativa e igualitaria entre niñas y niños donde se valore a la persona por sus capacidades y potencialidades, la educación tiene como tarea formar en la equidad de género, entendiéndola como el derecho que tienen hombres y mujeres para disfrutar, en términos de igualdad, del acceso a oportunidades de estudio y desarrollo personal y social. También se busca favorecer la noción de igualdad, considerada como una oportunidad de vida permanente; pensar en ella, a partir de la diferencia, permite establecer relaciones más justas y sanas entre individuos de ambos sexos (SEP, 2011 y SEP, 2012, p. 206).

1.3. Ubicación del problema en el estado del conocimiento

Para conocer el lugar en el que se ubica el tema que se está abordando, se consultó la sistematización elaborada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que comprende el periodo de producción de investigaciones de los años 2002-2011. Los estudios referidos a la formación ciudadana y los derechos humanos forman parte del campo *Educación y valores*. A continuación se expone, de modo resumido, algunas tendencias en el abordaje de los derechos humanos, tomando como referencia el trabajo realizado por Molina y Heredia (2013). Cabe señalar que en el actual estado del conocimiento, aparece *Formación ciudadana y derechos humanos*, como sub-área del campo de *Educación y valores*, por lo que se observa un avance en la delimitación y concentración de los estudios.

En el anterior estado de conocimiento (Bertely, 2003), los escasos estudios se encontraban dispersos formando parte del área temática *Educación, derechos sociales y equidad*. Entre los apartados que dan cuenta de algunos estudios sobre ciudadanía y derechos humanos están: *Educación, ciudadanía, organización y comunidad; Formación cívica en México; Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela, y Derechos humanos y educación*. En este último se define a los derechos humanos como: “Ese conjunto de principios y valores que tutelan la posibilidad del ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales que constituyen la competencia de la ciudadanía” (Molina y Heredia, 2013, p. 212).

A pesar de su presencia en el terreno de las investigaciones educativas, es posible afirmar, con base en la información de los dos últimos estados del conocimiento, que el tema de los derechos humanos continúa siendo escaso en los estudios con base teórica y empírica. La mayor producción se ubica en documentos de tipo prescriptivos o normativos; esto es, que refieren al ámbito del deber ser, así como reflexiones o ensayos sobre el tema, pero son pocos los que ofrecen diagnósticos sobre una realidad específica o aportan un análisis acerca de los derechos humanos en el ámbito escolar. Molina y Heredia (2013), lo advierten de la siguiente manera:

Durante la década, se presenta un incremento de la producción intelectual de los recursos que enriquecen la cultura de derechos humanos, aunque dicho avance no se ve reflejado en los productos de investigación educativa. Esto debido, probablemente, a que se realizan diversas acciones, entre las que se destacan: en 1990, el surgimiento de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos, asentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con la que se ha venido impulsando la creación de libros especializados, cuya divulgación de información se ha venido dando por medio de su portal electrónico, además del desarrollo de seminarios y conferencias, en asociación con otras universidades del país, tanto públicas como privadas, como la Universidad Iberoamericana y la Universidad autónoma de Sinaloa. Durante la década de estudio de este estado del conocimiento, se generaron dos libros en formato electrónico, los cuales presentan distintas reflexiones sobre la educación en Derechos Humanos, uno de ellos, en relación con la educación superior que incluye la perspectiva de investigadores de distintas instituciones universitarias (p. 222).

En este sentido, las diversas acciones orientadas a la generación de una cultura de defensa y promoción de los derechos humanos no incidieron en el aumento de investigaciones. Llama la atención que en las otras sub-áreas del campo *Educación y valores*, sí se haya generado mayor conocimiento. Si bien, en esta tesis, este fenómeno no es objeto de indagación, vale la pena señalarlo y plantear como interrogante: ¿Por qué los derechos humanos en la escuela, y más concretamente, en el nivel de educación básica, no ha resultado atractivo para los investigadores? Molina y Heredia (2013) afirman:

La educación en derechos humanos ha recibido poca atención por parte de los investigadores de la educación, lo que se refleja en el número de artículos y tesis identificadas. Lo planteado en el reporte de hallazgo del estado del conocimiento anterior y los datos del actual, lo ratifican: la escasa producción de investigación educativa sobre derechos humanos y las características de la existente, hacen concluir que éste sigue siendo un campo en formación o por conformarse (p. 223).

Respecto a las temáticas en las que es posible agrupar la producción en educación y derechos humanos, las autoras definieron tres categorías: 1) Filosofía vinculada a los derechos humanos; 2) Contexto sociopolítico, educación y derechos humanos, y 3) Educación en derechos humanos dentro del ámbito universitario (Molina y Heredia, 2013, p. 235).

A continuación se presenta, de modo resumido, una tesis de maestría de la UPN, de Teresita De la Cruz Rodríguez Ortiz, presentada en 2004, en la que se explora conceptualmente el papel de la escuela como promotora de derechos humanos y se genera una propuesta didáctica para la formación de los mismos, en niños de edad preescolar. Ésta es citada por Molina y Heredia (2013), quienes dedican un apartado específico a la relación que guarda con el tema del trabajo que aquí se presenta.

El trabajo presentado por De la Cruz, en el año 2004, en la ciudad de Mérida, Yucatán, titulado: “Los derechos de la infancia: la escuela como promotora”, parte de la reflexión del papel de la autora, como docente frente a grupo en nivel preescolar, y lo que observa respecto de la falta de atención a los niños y niñas, y por consiguiente, la falta al respeto de sus derechos enmarcados en la Convención de los Derechos de Niños y Niñas.

La autora realiza una propuesta basada en La educación en derechos, que contempla la enseñanza y aplicación de éstos en el aula de clases, mediante carteles alusivos a los derechos de los niños, para incidir en la autorreflexión del quehacer docente como promotor de los derechos en el aula y a su vez trasmisor de valores que repercuten en la sociedad y la familia. Sus sujetos de estudio son

la familia y los docentes, mediante la técnica de la observación, bajo la investigación bibliográfica e inductiva.

Parte de una conceptualización histórica, social y cultural de la infancia, con la revisión de estudios realizados en Europa y América, para poner en perspectiva las distintas nociones de lo que es un infante desde el trayecto histórico hasta el actual. De la Cruz menciona la necesidad del “cachorro” del hombre y de la protección brindada por sus progenitores, en la que va inmersa la absorción del nuevo ser, de las costumbres, normas, creencias y usos, conocidos como aprendizaje, a través de la comunicación, haciendo al niño un hablante que reproducirá lo aprendido.

La autora hace notar la necesidad de priorizar el Interés Superior del Niño (cualquier iniciativa del Estado, debe vigilar el respeto por los derechos de los menores) sobre las acciones educativas que impliquen una relación de poder, incluso en la relación familiar, y maneja el tema de responsabilidad por encima de la relación, de la siguiente manera: “Las responsabilidades de los padres son un conjunto de poderes y deberes que tienen por objeto, en general, garantizar el bienestar moral y material del hijo/a y en particular, velar por su persona, mantener relaciones personales con él o ella, ocuparse de su educación y sustento, ejercer su representación legal y administrar sus bienes” (Rodríguez, 2004, p. 26). Mientras que la escuela, debe fungir como orientadora en la familia, para el cumplimiento de las acciones enmarcadas en la Convención de los derechos del niño, y por ende, para los docentes.

Se realiza una lista de derechos que debe garantizar la escuela por mandato, en función a los acuerdos que ha ratificado nuestro país. Al respecto, se cita el artículo 29 de la convención de los derechos del niño:

1. Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en un sociedad libre con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (Rodríguez, 2004, p. 27).

En este sentido se le atribuyen los créditos al docente como promotor histórico de los derechos humanos, pese a todo lo que se discursa en los medios de comunicación actuales, en esta coyuntura política que caracteriza a la reforma educativa y que de cierta manera estigmatiza al maestro como flojo y desfasado en las formas de enseñanza de acuerdo con las necesidades de la actualidad; aún así, se sigue creyendo que él es una figura que puede darle curso a la educación en todos los sentidos, incluyendo a los derechos humanos.

En su tesis, Rodríguez Ortiz, también menciona el poder formador de la familia como principal agente transmisor de los conocimientos y valores, reconociendo y cumpliendo los derechos de los infantes e introduce, como forma de trabajo, el enfoque de la educación en derechos humanos, como estrategia efectiva para prevenir los abusos.

Respecto del papel que desarrolla el docente, bajo la idea de que la escuela sólo fortalece e inculca conocimientos y destrezas, se menciona que: “La escuela proporciona el espacio ideal para alentar una educación prepositiva en cuanto a la enseñanza de un conjunto mínimo de conocimientos y valores que favorezcan una sociedad democrática en la población en general, incluyendo por supuesto, a los padres y madres de familia” (Rodríguez, 2004, p. 45).

La propuesta didáctica se basa en la utilización de carteles con la promoción de los derechos de las niñas y los niños. Para el trabajo con los alumnos de preescolar, se utilizaron seis sesiones divididas en unidades, basadas en las siguientes preguntas detonadoras: Unidad 1 ¿Quiénes somos y para qué estamos aquí?, Unidad 2 ¿Qué se entiende por educar en derechos humanos de la infancia y valores en la paz?, Unidad 3 ¿A qué me comprometo cuando decido educar en los derechos humanos en la infancia y valores de la paz?, Unidad 4 ¿Cuál es el fundamento legal de la educación en valores de la escuela?, Unidad 5 ¿Cómo puedo educar en valores?, Fundamentos Teóricos Metodológicos, Unidad 6 ¿Cómo puedo educar en los Derechos Humanos?, además de un esquema que sirva para abordar los derechos, y experiencias para promoverlos.

Me parece importante mencionar que la intervención contiene, básicamente, el aspecto teórico, proveyendo a los docentes de normas y definiciones, sin aterrizar en la situación práctica vivenciada. A continuación se describen algunas reflexiones de la autora:

Educación en Derechos es primordial para todos los que nos desempeñamos como Educadores (as), ya que de la misma forma como nuestros alumnos sean educados, así educarán a las futuras generaciones, por eso, conocer los derechos de la infancia es de principal importancia para todo adulto que tenga a su cargo un niño. También es fundamental conocer algunos de los motivos por los que dichos derechos no se respetan, en el presente trabajo tuve la oportunidad de investigar y conocer las diversas conceptualizaciones tanto históricas, sociales y culturales que se le han dado a la infancia y comprender que a lo largo de la historia siempre han sido los adultos quienes escriben y elaboran sus imágenes sin tener en cuenta la voz de los niños, también pude comprobar que a los niños no se les ha dado el lugar que les corresponde como seres humanos sujetos de derechos (p.80).

Sin embargo, este trabajo dista del objetivo que se persigue en la presente investigación. Aquí, solamente se expone parte de los temas abordados como ejemplo de que existen escasos trabajos que se relacionen con el tema de las concepciones docentes en la escuela primaria, básicamente porque parte del supuesto conocimiento de los derechos que enmarcan a nuestra sociedad y de los derechos de los niños y las niñas.

Se revisó también el trabajo del maestro Francisco Javier Martínez Rebollar, en su texto *La violación de los derechos humanos de las niñas y los niños en la escuela primaria*, presentado en el segundo certamen de ensayo sobre derechos humanos, y publicado en el año 1999. Este trabajo de investigación se realizó en una escuela primaria de la región de Toluca de Lerdo, del Estado de México. Los sujetos de estudio fueron docentes, alumnos y padres de familia. Acompaña el análisis de sus hallazgos, con el artículo 28, 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño: “El cual establece a los estados parte adoptar cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño” (Martínez, 1999, p.1). Asimismo, incluye algunos otros artículos de la citada convención, pero especialmente el 19, que señala de manera textual la responsabilidad de los docentes o cualquier otro adulto que se haga cargo de un menor. El autor acompaña su análisis con títulos de Renato Rosaldo con su obra *Cultura y verdad, nueva propuesta del análisis social*, Ruth y Henry Kempe con la obra *Niños maltratados*, Peter Berger con la *Construcción social de la realidad* y Nicolás Martínez con *Manual de derechos humanos para maestros y alumnos de educación primaria*, entre otros y documentos de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, CODHEM.

El camino andado, inicia con la revisión de dos tipos de fuentes e información, que el autor divide en empírica y teórica. La primera incluye el análisis de una veintena de recomendaciones por parte de la CODHEM a la Secretaría de Cultura y Bienestar Social del Estado de México. La misma cantidad de documentos y diez estudios de caso que engloban a 27 maestros frente a grupo, mediante observaciones y entrevistas a profundidad.

La segunda corresponde a la exploración de la fuente teórica, que implica la revisión de bibliografía, ahí aborda tres temas fundamentales en su ensayo: Los derechos humanos de las niñas y los niños, La relación pedagógica vista como una relación de poder y La vida cotidiana escolar. El primero de ellos se centra en el reconocimiento de los problemas como fuente de cambio, como oportunidad

desde un punto de vista positivo. El segundo tema aborda la relación del docente alumno y viceversa, tocando los temas de autoridad, respeto, dignidad, colaboración y tolerancia, y por último, se hace referencia a las prácticas que el maestro utiliza para el control de lo que el autor denomina los microdelitos de los alumnos, habituales dentro del recinto escolar.

Martínez Rebollar inicia su análisis tomando como referente la pregunta: ¿Frente a la matrícula del subsistema estatal de educación primaria, el número de recomendaciones que la CODHEM ha enviado a la CECYBS, refleja un problema social de VDHNYN? Para su investigación, Rebollar revisa las recomendaciones enviadas por este organismo de 1993 a 1998, en donde percibe una tendencia a la alta, de las recomendaciones enviadas a instituciones de educación primaria del orden estatal y recupera dos supuestos que intentan amortizar esta tendencia. El primero de ellos, parte de la idea de que la violencia en la escuela primaria no se está incrementando, sino que, con la difusión de los derechos, la sociedad está más informada y por lo tanto se vale de la denuncia para hacerse escuchar. El segundo, afirma que la violación de los derechos humanos de las niñas y los niños se está incrementando a causa de la desintegración de la sociedad, y como consecuencia de ello, se manifiestan dentro del centro escolar conductas no deseadas, y por consecuencia, el maltrato físico o psicológico de algunos profesores hacia los alumnos.

En la escuela primaria estatal de la comunidad de San Cayetano, población cercana a la ciudad de Toluca, donde se realizó el estudio, se documenta que se han efectuado maltratos corporales como recurso para mantener la disciplina, de los cuales se citan cinco casos como respaldo. El motivo del estudio es la naturalidad de los castigos y de cierta manera la costumbre de llevarlos a cabo, lo que no permite mirarlos como actos de violencia por los docentes. Sin embargo, se analizan diferentes visiones que pueden dar como resultado una interpretación de la violación de los derechos de las niñas y los niños. Se citan tres: Acusaciones hacia la escuela por presión exagerada aparentemente traducida en disciplina; Interpretación de los padres, a partir de medidas excesivas, en la solución de

microdelitos y; visión del padre de familia en la responsabilidad de la escuela a educar a sus hijos en todos los aspectos, *versus* el derecho exclusivo a castigar de los padres de familia.

Este trabajo resalta el hecho de que las medidas disciplinarias utilizadas por los maestros no se aplican en observancia a la normatividad de los derechos humanos de los niños y las niñas, haciendo evidente un gran abismo entre las normas y la práctica.

Este análisis resulta significativo y se toma como contribución al trabajo de las concepciones docentes que en esta tesis se desarrolla, por el hecho de que, de manera general, aborda las ideas que el profesor frente a grupo tiene en referencia a los derechos humanos, no sólo de manera general, sino en específico con los sujetos implicados en la labor cotidiana de la escuela.

El texto inicia con la incertidumbre de los docentes de educación primaria, provocada por el temor de hacerse merecedores a una recomendación por parte de la CODHEM, motivada por una queja, misma que los obliga a modificar sus acciones pedagógicas, en una tendencia a la eliminación de las prácticas de coacción, aún cuando el acontecimiento lo amerite. Estableciéndose así, por parte del personal docente, un mecanismo de protección personal, que el autor afirma impacta al interior de la escuela de educación primaria, donde el maestro de grupo opta, eventualmente, por el "*camino más seguro*": la "*libertad*" total del alumno sin ninguna coerción (Martínez, 1999).

De su investigación, se rescata los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo influye la historia personal de los maestros y alumnos en el establecimiento de relaciones de dominación? ¿Cómo puede el maestro de grupo reorientar su práctica docente, ante la heterogeneidad de concepciones que socialmente existen, sobre lo que es una VDHNYN²? Estas interrogantes están directamente relacionadas con el instrumento utilizado durante la etapa denominada piloteo, que

² Violación de los derechos humanos de los niños y las niñas.

servió para indagar en la historia de formación personal y profesional de los involucrados y su implicación en el *Ethos* docente, partiendo de la idea de que el maltrato infantil supone la existencia de un niño golpeado, pero la conexión de causa y efecto no se conoce perfectamente (Martínez, 1999).

De la misma manera, lo denominado por el autor como *El peso de la tradición en la aplicación de los castigos*, aporta al trabajo una determinada visión de lo correcto y lo incorrecto, desde la perspectiva del docente implicado, partiendo del supuesto de que es disculpable la violencia ejercida en un bajo nivel, con el argumento de que es por el bien del alumno.

De igual forma, en esta investigación se evidencia la poca cercanía que existe con la normatividad de los derechos humanos y, para ello, se recupera el siguiente testimonio de un padre de familia de la escuela donde se realizó el estudio: “*El maestro me dijo que le comprobara en dónde estaba escrito eso de no pegarle a los niños*”.³ Bajo indagación, y de ser fiable el testimonio, estaríamos ante un mecanismo de defensa del docente, para disuadir al acusante, o ante un total desconocimiento de la normatividad que protege a la niñez, establecida en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley de Educación del Estado de México, la Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado y Municipios, etcétera. (Martínez, 1999).

La autoridad docente y el respeto de los derechos de los niños y niñas, sostiene el autor, con el respaldo del sociólogo estadounidense Richard Sennett que: “Si la autoridad existe, entonces ¿por qué ignorarla? *a fortiori*, cuando tiene tanta importancia en el proceso educativo” (Martínez, 1999, p. 27). Menciona además, que el uso de ésta es importante, pues la forma en que se lleva a cabo, establece una relación de poder con los educandos y con un poder del saber que se construye *versus* una autoridad que se impone.

³ Recomendación número 50/96 de la CODHEM.

A partir del balance de lo que se ha producido en relación con los derechos humanos en las investigaciones educativas nacionales, se observa que las concepciones docentes de derechos humanos en la educación primaria no han sido abordados, y por tanto se trata de un terreno fértil, escasamente cultivado, por lo que este trabajo pretende ser pionero en la recopilación de los saberes docentes en torno a este ámbito ciudadano, que pueden ser susceptibles de modificaciones para transitar hacia y por el camino del respeto, promoción y exigencia de los derechos de las personas.

1.4. Preguntas de investigación y propósitos

Se hace imprescindible tener como sitio de partida, un elemento que permita detonar puntos de búsqueda enmarcados en el objetivo de recopilar las distintas concepciones que las y los docentes de educación primaria tiene acerca de los Derechos Humanos, para comprender la manera en que configuran los significados que permean en su práctica cotidiana. Este elemento está constituido por la pregunta central: ¿Cuál es la concepción de los docentes con respecto al discurso de los derechos humanos y qué implicaciones tiene en el ejercicio de su profesión?

De esta pregunta se derivan algunas complementarias o secundarias, mismas que se presentan a continuación:

1. ¿Cuáles son las creencias docentes acerca de los derechos humanos?
2. ¿Cuáles son las opiniones de las y los docentes sobre los derechos de los niños y las instituciones que se encargan de su defensa y promoción?
3. ¿Cuáles son los conflictos de mayor impacto que surgen en la escuela relacionados con los derechos humanos?

1.5. Propósitos de la Investigación-Acción

El desarrollo del trabajo tiene como propósito central la construcción de un dispositivo de formación que contribuya a mejorar la práctica docente. Por tal motivo, como se indicó al inicio del documento, la estrategia de intervención que se propone tiene como referente un diagnóstico que permita comprender e interpretar los desafíos concretos de la escuela primaria seleccionada.

Por lo que toca a la intervención, propiamente dicha, se busca en una primera etapa, que las y los docentes tomen conciencia de lo que implica educar desde la perspectiva de los derechos humanos y sean capaces de problematizar algunas de las creencias que se encuentran profundamente arraigadas en sus prácticas. Sólo de esta manera, desde la perspectiva del autor de esta tesis, docente de la misma escuela objeto de estudio, será posible generar una dinámica de transformación en lo personal, profesional y por ende en la escuela.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2. LOS REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA COMPRENDER E INTERVENIR

2.1. En busca del concepto de derechos humanos

Derechos humanos... ¿Qué son? En México el discurso de los derechos humanos poco a poco se ha venido incorporando al léxico escolar, no sólo por su presencia en los planes y programas de la educación básica, sino también por las acciones de promoción y defensa que algunas instituciones públicas, civiles y privadas desarrollan desde hace más de dos décadas en el país. A su difusión también han contribuido los diferentes medios de comunicación. Aunque no existe un concepto unívoco de los derechos humanos, una idea que aparece frecuentemente en distintas definiciones y en el discurso de las personas, se relaciona con aquello que nos pertenece, que nos merecemos todos los seres humanos, y que se requieren para satisfacer nuestras necesidades básicas.

Existen distintos modos de definir a los derechos humanos y aunque no pretendemos hacer una revisión exhaustiva sobre sus acepciones, en este apartado se realizará un acercamiento tomando como referencia las aportaciones de algunos organismos internacionales y nacionales, así como algunos autores específicos, esto con la finalidad de mostrar una postura personal respecto del tema y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Podemos preguntar a diferentes personas, ¿Qué son los derechos humanos?, y por lo regular nos contestarán con ejemplos de lo que creen que son, pero no encontramos en su respuesta una clara noción del significado, en cambio, sí sobre su utilidad como un elemento de defensa ante las injusticias o los atropellos que se perciben.

Los derechos humanos han tomado forma y fuerza como instrumentos de defensa de la dignidad humana y la construcción de un mundo menos excluyente e injusto. Este modo de concebirlos es retomado tanto por representantes políticos

y funcionarios públicos, como por la ciudadanía en general. De modo que, a primera vista parece que todo mundo está de acuerdo con su promoción; no obstante, en la vida cotidiana su exigencia genera conflictos entre personas, colectivos, servidores públicos y ciudadanos.

En nuestro país, desde la década de los noventa, el discurso que, por intereses políticos y económicos, en el sexenio del expresidente Carlos Salinas de Gortari se fue construyendo, es el de un gobierno comprometido con los intereses sociales, sensible ante las necesidades de justicia de la población. Su incursión en los organismos internacionales, como nación que desarrolla políticas públicas cercanas a la base social, le permitiría a México estar al nivel de los países desarrollados y desde luego, participar en el mercado internacional.

La incipiente protección de los derechos humanos en México, tiene sus antecedentes históricos palpables, dos décadas antes, cuando los gobiernos de Luis Echeverría y dos posteriores, optaban por abolir los movimientos sociales y no darles solución de manera pacífica, mediante el diálogo y los acuerdos.

La acción más representativa de la exigencia de los derechos fue el movimiento estudiantil del año 68, que pugnaba por la mejora de las condiciones del alumnado en todos los aspectos. En aquel momento, el Estado mantenía una política represora para los grupos de personas que se atrevían a poner en duda sus políticas sociales, con el argumento de mantener la estabilidad del país. Por estas fechas, en el plano internacional, ya se mencionaba como prioridad la protección de los derechos humanos y México no era la excepción en este ámbito, puesto que en el aspecto político le valía el reconocimiento de estar a la vanguardia.

La fachada de la protección de los derechos en el exterior contrastaba con el autoritarismo; es decir, existía un doble discurso, pues los movimientos sociales eran cada vez más vistos.

El ámbito económico también influyó para la instauración de lo que sería en los años noventa la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). Con el advenimiento de la crisis de los años ochenta, México no estuvo exento de los condicionamientos impuestos por los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) (Galindo, 2011). La falta de recursos financieros hacía necesario el endeudamiento de los gobiernos, quienes debían cumplir con algunos requisitos sociales como la garantía de los derechos por parte del Estado.

Así, para el presidente Carlos Salinas de Gortari, la necesidad de seguir contando con el respaldo financiero de éstos fue determinante, para promover una reforma que pudiera restablecer la permanencia del estado de derecho en el país, así como la creación de una política oficial en materia de derechos humanos y una institución responsable de la misma (Galindo, 2011).

Ante las exigencias de la sociedad, mediante organizaciones sociales que pugnaban por el respeto de los derechos en lo general y en lo individual, el Estado decidió darle respuesta, con sentido ciudadano, creando, en el año 1989, la Dirección General de Derechos Humanos, que dependía de la Secretaría de Gobernación, como antesala a la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, que actualmente tiene un carácter autónomo.

Hasta este punto hemos encontrado algunas razones políticas vinculadas a las económicas, las cuales fungieron como motor para la instauración de la dependencia más emblemática en la defensa y promoción de los derechos humanos, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Sin embargo, esta información aún no responde a nuestro cuestionamiento inicial, por lo que buscaremos ahora, desde otro ángulo, una respuesta que nos lleve a una definición aceptable para este trabajo.

Formación del concepto de derechos humanos

Para establecer una definición, al menos lo más cercana a nuestra idea y significado, procederemos dividiendo la frase, por lo que la primera tarea es establecer el significado de la palabra “derecho” y, posteriormente, el de “humano”.

El concepto de derecho. Es algo justo, legítimo. Éstas son las dos primeras palabras que brindan significado a este concepto, y aunque no muestra un destinatario u origen, se empieza a encaminar hacia un colectivo, en el sentido de justo, correspondencia y algo originario. El concepto continúa siendo neutral y únicamente nos hace pensar en diferentes nociones.

Continuando con la revisión de los significados de Derecho, en el diccionario de la Real Academia Española, encontramos que es una *Consecuencia natural del estado de una persona, o de sus relaciones con respecto a otras.* Maneja el concepto como una consecuencia natural de una persona, es decir, inherente a ella desde el momento mismo de ser persona, pero además, lo extiende a un colectivo, lo que hace notar que el derecho solamente toma sentido en una sociedad.

La definición es la siguiente: “Conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva” (pro-RAE, 2014). Esta definición expresa una serie de conceptos como principios, normas, ideales, justicia, regulación, pero sobre todo, se enfoca a la sociedad humana, hacia los derechos humanos.

Desde la perspectiva jurídica, el concepto de derecho significa no apartarse del buen camino, seguir el sendero señalado por la ley, lo que se dirige o es bien dirigido. En general, se entiende por Derecho, al conjunto de normas jurídicas,

creadas por el Estado, para regular la conducta externa de los hombres, y en caso de incumplimiento, está prevista una sanción judicial (Flores Gómez, 1986, p. 50).

El concepto de Derecho, desde esta perspectiva, contiene claramente un origen y destinatario, así como un regulador, en el contexto de una sociedad jurídicamente organizada. El término, introduce otro, igualmente interesante, y al que se encuentra íntimamente ligado, la norma: “El Derecho es el conjunto de normas que impone deberes, que confiere facultades, y que establece las bases de convivencia social y cuyo fin es dotar a todos los miembros de la sociedad de los mínimos de seguridad, certeza, igualdad, libertad y justicia” (Flores Gómez, 1986).

El concepto de humano. Se denomina “ser humano” a la especie *Homo sapiens*, caracterizada con respecto a las demás, por la posibilidad de razonar de modo abstracto y complejo.⁴ Estas características, reconocidas en nuestro ser, como especie sobresaliente de las demás, ha dado como resultado un entramado diverso de relaciones, que cada vez hacen más compleja a las mismas, en los diferentes ámbitos o escenarios que se desarrollen.

Podríamos buscar otras acepciones; por ejemplo, desde el punto de vista filosófico, científico, religioso, etcétera. Sin embargo, solamente se trata de ubicar al lector en lo que para esta obra tomamos como significado de la palabra humano y su efecto como poseedor de prerrogativas.

Después de haber establecido las nociones que configuran la frase del derecho humano, ahora abordaremos a estos y su significado en conjunto. Si bien existen distintas definiciones, en este caso se mostrarán algunas formuladas por instituciones de carácter internacional que han influido en su comprensión y que se encargan de velar por su cumplimiento, respeto y progresión.

⁴ Información revisada en: <<http://definicion.mx/ser-humano/>>. [Consultada el 24 de enero de 2015].

Hacia la construcción del concepto de Derechos Humanos

Identificar qué son los derechos humanos, para los ciudadanos, es de importancia exponencial en el análisis de las concepciones docentes en esta materia. La humanidad, a lo largo de su historia, ha protagonizado diferentes luchas en pro de su emancipación, haciendo grandes esfuerzos por transformar las conciencias, principalmente de los gobernantes.⁵

Pero no fue sino hasta después de una gran tragedia mundial, que se dieron las condiciones propicias para plasmarlos dentro de la llamada “Declaración Universal de los Derechos Humanos” de 1948. A partir de ella, se han integrado diferentes países a la lucha por el respeto de los mismos, pero, en realidad, ¿qué son los derechos humanos?

Como establecíamos al inicio de este capítulo, al preguntar a una persona ¿qué son los derechos humanos?, lo más común es que responda con un ejemplo de lo que ha escuchado que son, a partir de la difusión de los mismos en los distintos medios comunicativos. Por este motivo en este apartado abordaremos su significado.

Para la CNDH, los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona (CNDH, 2015). De primera mano, se puede visualizar un problema conceptual en esta definición: *prerrogativa* y *dignidad humana*, el primero perteneciente al orden jurídico y el segundo, más apegado a la reflexión filosófica.

Por lo tanto, surgen las preguntas obligadas ¿Qué es una prerrogativa? y ¿Qué es la dignidad humana? Éstas serán resueltas más adelante, en un apartado conceptual.

⁵ Para ampliar la información, revisar el video *¿Qué son los derechos humanos?*, presentado por la Organización Unidos por los Derechos Humanos, disponible en la página <<https://www.youtube.com/watch?v=PPeRECua5CQ>>. [Consultada el 3 de mayo de 2015].

Para la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas, los derechos humanos son prerrogativas inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna, mismos que deben ser interrelacionados, interdependientes e indivisibles (Oficina del Alto Comisionado para las Naciones Unidas, 1996-2015).

Mientras tanto, para la Organización de las Naciones Unidas, los derechos humanos son garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos. Sin ellos no podemos cultivar ni ejercer plenamente nuestras cualidades, nuestra inteligencia, talento y espiritualidad (ONU, 2013). Derechos humanos como garantía a tener una vida sin privaciones que permitan libertad de desarrollo de la persona, es la esencia de esta definición que abandera la ONU.

“Los derechos humanos son derechos subjetivos, son expectativas formadas en todas las personas en relación con la acción u omisión de los Estados, las empresas, los poderes fácticos y del resto de las personas respecto a ciertos bienes primarios constitutivos de lo que se considera dignidad humana” (Burgos, 2011, p. 12).

Después de haber revisado las anteriores acepciones, procedo a delimitar el concepto de derechos humanos, bajo el que se rige la noción del investigador y que constituye un punto de referencia y postura ante las demás definiciones, de cierta manera formada a partir de una postura ecléctica.

Los derechos humanos son, en esencia, las condiciones y garantías que debe tener una persona, grupos sociales y pueblos, para poder satisfacer sus necesidades básicas, dentro de un ambiente que respete y reconozca esas posibilidades como universales, sin distingo de cualquier naturaleza y que el Estado tiene la obligación de garantizar.

Características de los derechos humanos

A pesar de las distintas maneras de explicar lo que se entiende por derechos humanos, parece existir consenso en señalar un conjunto de elementos que le dan sentido. Esas características son las siguientes: indivisibles, universales, interdependientes, integrales, inalienables, absolutos e imprescriptibles. A continuación se explican, tomando como referencia las aportaciones de Burgos (2011).

La imprescriptibilidad, como característica íntimamente relacionada con el tiempo, es decir, no caduca, está siempre presente en cualquier derecho reconocido establecido y es adaptable a los nuevos, creados a partir de las necesidades del colectivo social. Esta característica garantiza el hecho de que los derechos que no se ejercen en un tiempo determinado, sigan vigentes.

Por su parte, la *inalienabilidad*, garantiza que un derecho sea poseído y no pueda ser objeto de negociación o transmisión alguna, debido a que los derechos no son materia de comercio.

La *indivisibilidad*, como característica de los derechos humanos, da la certeza y a su vez dicta la norma para que ningún derecho sea llevado a su realización en fracciones. Sino que la totalidad de su cumplimiento y garantía está en el deber público del estado.

Indivisibilidad, interdependencia y la integralidad son características muy relacionadas. En las tres se busca establecer a los derechos humanos como un todo.

La *interdependencia* pone límite a la jerarquización de los derechos humanos, al frecuente debate que cuestiona qué derecho es el más importante. En otro ámbito, y de la misma manera, pone límite a la confrontación de las categorías de los derechos. “La idea central es abatir esta lógica jerarquizada que se había dado a los derechos humanos, por una contraria en donde todos los

derechos son igualmente importantes para cumplir su objetivo final: la dignidad humana” (Burgos, 2011, p. 22).

La característica de *absoluto*, es muy polémica, puesto que en la actualidad todo es muy cambiante, incluso, estos derechos deben ser adaptables. Cuando decimos que los derechos humanos son absolutos, lo que queremos decir es precisamente que se trata de requerimientos morales, que en caso de entrar en conflicto con otros requerimientos del mismo tipo, los desplazan y anulan, quedando ellos como la exigencia moral que hay que satisfacer. Por último, tenemos a la *universalidad* como característica. Los derechos humanos se adscriben a todos los seres vivos. Como consecuencia, estos derechos deben ser exigibles por todos los seres humanos, en cualquier contexto: político, jurídico, social, cultural espacial y temporal (Burgos, 2011). Los derechos humanos vistos desde la universalidad, están frecuentemente garantizados por la ley, mediante tratados internacionales.

Sin embargo, los sistemas de derechos humanos se pueden ver confrontados con este concepto si se miran desde el ámbito jurídico. El sistema interamericano, el europeo y el africano se rigen con sus propias normas morales lo que hace variar las visiones, y es por ello que representa una amenaza suponer la universalización de una sola creencia moral, y por lo tanto, la imposición de su cultura. En la medida que exista un pluralismo cultural, que puede no estar de acuerdo en los bienes primarios que merecen ser considerados como universales, no sólo se cuestiona el concepto de universalidad en sí mismo, sino también a las distintas formas de construir la idea de vida buena (Burgos, 2011).

Boaventura de Sousa, en Burgos (2011), plantea como solución a este concepto polémico, la construcción de diálogos interculturales, como medio para la identificación de mínimos comunes en las concepciones de los bienes primarios que pueden considerarse como universales.

Tras la revisión de las siete características de los derechos humanos, se puede mencionar que la visión moral y el positivismo jurídico están siempre

relacionados rehaciéndose frecuentemente, con respecto a las necesidades del estado regional. La moralidad impulsará la positivación de los derechos en ordenamientos jurídicos, y por su parte, los ordenamientos jurídicos buscarán crear las condiciones necesarias para hacer efectivos los derechos.

¿Qué son los derechos humanos?

Los derechos humanos son un conjunto de valores consensuados y reconocidos socialmente, como condiciones básicas para la garantía de una vida plena, estos requieren de al menos dos bases para poder tomar significación, por un lado, ser cobijados y promovidos por el grupo social, como norma moral que rija un modo de vida, y por el otro, estar positivados en la legislación de cada nación.

Los derechos humanos son en esencia las posibilidades que debe tener una persona, respetando su condición humana, para satisfacer sus necesidades fundamentales, dentro de un ambiente que reconozca esas posibilidades como universales, sin distinción de cualquier naturaleza, con la responsabilidad del Estado de garantizarlos, promoverlos y respetarlos.

2.2. La educación en y para los derechos humanos

El concepto *educación* es muy amplio y abarca todos los ámbitos, debido a esto, es necesario enmarcarlo. En este caso, dentro de los derechos humanos, de acuerdo con la UNESCO, por *educación* se entiende de manera amplia: “El proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”.⁶ Desde este posicionamiento, no se circunscribe la responsabilidad solamente a la escuela, sino que se comparte entre los grupos

⁶ Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. 19 de noviembre de 1974. UNESCO. <http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. [Consultada el 19 de mayo de 2015].

sociales, en específico, con la familia. En la escuela, el colectivo docente en conjunto, debe construir su ruta educativa fundada en valores que estén presentes en las actividades que se emprenden a lo largo del ciclo escolar. Por otro lado, la familia debe retomar los valores orientados en el respeto y la tolerancia, entre otros.

Se debe definir la misión y la visión del centro escolar retomando algunos de estos valores: laicidad, democracia, convivencia, igualdad, respeto por la dignidad, solidaridad, conciencia ecológica, desarrollo armónico y justicia entre otros, orientado a generar un ambiente en donde impere la paz positiva y la vivencia de los derechos humanos.

En suma, la educación en derechos humanos, como una vertiente de la educación para la paz y los derechos humanos EPDH, toma significado en el impulso de una práctica docente centrada en la transformación de una realidad injusta y asimétrica, para crear la posibilidad de que las personas participen en el respeto y promoción de los derechos humanos. Para ello, estas prácticas deben ser aterrizadas en las aulas de manera vivencial apoyadas en el currículo,⁷ donde el docente es pieza clave para la generación de ambientes que sean favorables a la reflexión de las acciones y su repercusión en el entorno inmediato.

Los derechos humanos han sido introducidos en el currículo de la educación básica de manera paulatina y en consecuencia, los docentes han adoptado su uso dentro de su práctica profesional, mediante el uso de los materiales ya existentes en el aula de clases, como son los libros de texto; así por ejemplo, podemos encontrar temas en formación cívica y ética específicamente en el segundo y tercer ciclo de lo que corresponde a educación primaria. Además de Educación Física, que como ya se mencionó antes, pertenecen al mismo campo formativo. Esta incorporación se puede interpretar como producto de diversas

⁷ Que ya incorpora los derechos humanos en el plan de estudios dentro de los temas de relevancia social.

tareas realizadas por autores principalmente latinoamericanos y españoles, que han influido en direccionar la educación en derechos humanos de nuestro país.

De acuerdo con una revisión exploratoria acerca de las investigaciones relacionados con el objeto de estudio que nos interesa, se encontraron títulos interesantes, como el del artículo de Castán (2008), *Sobre el discurso utópico de los derechos humanos a propósito de dos conmemoraciones: 1948 y 1968*, el cual ratifica la importancia de los derechos humanos y rescata los puntos que se han dejado de lado en la lucha permanente por preservar las prerrogativas inherentes al ser humano, en la necesidad de una legislación que fortalezca a la sociedad ante el Estado.

Mujica (2002), realiza un recorrido histórico de los diversos estadios que fueron recorriendo los DH desde hace más de 20 años en el continente americano, haciendo hincapié en la manera de organizar la defensa de los mismos, que sólo se realizaba en el terreno legal y que después se fue impregnando en el ámbito educativo, debido a que no podía sólo mantenerse en los juzgados, sino que hacía falta el uso de otros mecanismos para revertir las graves violaciones a las garantías del ser humano, siendo el terreno educativo el más propicio para asumir la tarea de difundir los derechos, ya entonces reconocidos en los tratados internacionales y ratificados por los países miembros, pero que eran y siguen siendo desconocidos por las clases más pobres.

Menciona la autora, que si bien se han tenido avances en algunos países con la educación en derechos humanos, se tendría que revisar esta contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos y su verdadero cumplimiento, debido a que esconde la tendencia a sustraerle a la lucha por la vigencia de los derechos humanos su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiéndolos en un aprendizaje más, que los estudiantes de las escuelas de las universidades y de los espacios no formales deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto, que a lo vivencial y práctico.

Magendzo (2008), hace un recorrido histórico narrando las memorias de educadores iberoamericanos como son Paulo Freire, Pérez Aguirre, Paco Cascon e investigadores en derechos humanos que se inscriben dentro del marco de la pedagogía crítica, comentando los obstáculos que libraron en la construcción del concepto de “educación en derechos humanos”, en donde reconocen que en la medida que pasa el tiempo, también debe ir evolucionando el enfoque para estar a la altura de las circunstancias y abarcar otras dimensiones, como es el derecho a la paz, a una alimentación adecuada, al agua potable, y el derecho a un medio ambiente sostenible y libre de contaminación, entre otras.

Los autores identifican diferentes visiones de lo que constituye la educación en derechos humanos, principalmente en la región iberoamericana, lo que resumen como “Pensamientos e ideas fuerza”. Las ideas fuerza y el pensamiento de la educación en Derechos Humanos no son neutras e indiferentes a una concepción de mundo, de sociedad, de ser humano o persona. Este pensamiento ideológico no significa, de manera alguna, limitación o impedimento para mirar hacia el lado, dialogar con otras posiciones y estar abiertos. La ideología de la educación en derechos humanos no es una camisa de fuerza, un par de anteojos unidimensionales, sino por el contrario, permite una mirada multidimensional que se nutre de otras ideas sin claudicar o renunciar a su propia visión perspectiva (Magendzo, 2008), que son los distintos enfoques y perspectivas que toma la promoción de los DH en cada región del continente americano. También se menciona que no importan las causas que lleven a tomar el camino de la defensa, éstas se pueden agrupar en las categorías que Magendzo enlista:

- La educación en derechos humanos: Una educación contextualizada.
- La educación en derechos humanos: Una educación constructora de democracia.
- La educación en derechos humanos: Una educación político transformadora.
- La educación en derechos humanos: Una educación integral-holística.

- La educación en derechos humanos: Una educación Ético-valórica.
- La educación en derechos humanos: Una educación constructora de paz.
- La educación en derechos humanos: Una educación constructora de sujeto de derechos.
- La educación en derechos humanos: En las decisiones curriculares y pedagógicas.
- La educación en derechos humanos: Una educación que enfrente tensiones.

Ideas que ya existían pero que se encontraban dispersas, disgregadas y que era necesario articularlas, como parte de un nuevo reto, respetando el pensamiento unitario pero no homogeneizante. Una articulación no debe confundirse con un pensamiento único y coercitivo, sino uno en constante evolución.

Implicaciones de una educación en derechos humanos, ¿a qué me comprometo? ¿qué me exige?

Por otra parte, en un terreno más cercano al escolar, Torquemada (2007) menciona que en la actualidad hablar de derechos humanos en asociación con la educación parecería paradójico, en este contexto social que se asemeja a una maraña de tensiones, por las siguientes dos razones: la primera, por la presencia de las múltiples problemáticas que reflejan la violación creciente a los derechos humanos. La segunda, por la falsa creencia de que las instituciones educativas se encuentran en una dinámica que las mantiene al margen de la problemática económica y social de su tiempo. A la educación en derechos humanos le agrega la educación en valores, y de ella expone tres:

- Desarrollar en el alumno una moral ciudadana.
- Educar para la paz
- Respeto por los derechos humanos en la educación primaria.

Mujica (2002) por su parte, resalta que para que se pueda desarrollar una educación en derechos humanos, el docente debe aprender a mirarse a sí mismo, realizando una reflexión crítica de su práctica cotidiana, además de empaparse de pedagogía, derechos humanos, metodología, resolución de conflictos, psicología del niño y adolescente, entre otros temas, necesarios para comprender una realidad compleja. También, evidencia la precariedad con la que se enfrenta un docente en este tema tan hablado pero poco entendido. Ubica a la escuela, pese a las adversidades, como el espacio propicio para que los niños y niñas aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y respetarlos; agrega que es necesario hacer de la democracia no una teoría sino una práctica cotidiana, para tal efecto la escuela debe redefinir su quehacer dentro de una concepción humanizadora y solidaria, una escuela que contribuya al fortalecimiento de la esperanza en la posibilidad de construir una sociedad justa y más humana, una institución que apoye la construcción de proyectos comunes, en los cuales los seres humanos aprenden a vivir juntos como seres dignos; un sitio que promueva espacios de entendimiento mutuo, en el que las personas adquieran un auténtico sentido de responsabilidad de sí mismos y de las otras personas, reconociendo y aceptando las diferencias.

No basta con conocer o tener ideas claras del tema de derechos humanos, su efectividad fundamental radica en la confianza y el convencimiento de su utilidad para la construcción de una sociedad más humana. Mujica, en su artículo titulado: *Práctica docente y educación en derechos humanos*, reafirma que ser educadores en derechos humanos y democracia, nos obliga a revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes, y que esto exige la capacidad de “mirarse a uno mismo” críticamente y estar dispuesto a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación, y que son un obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos.

González (2005), afirma que: “Nadie puede enseñar algo que no haya comprendido” (p.11), refiriéndose a los derechos humanos como conocimiento

comprensión y referente de interacción. Para el autor, todo ser humano puede reconocer sus atribuciones de persona digna e intentar conseguir hacer efectivas sus aspiraciones en educación como un derecho. En el terreno de las aspiraciones de los derechos identifica dos aspectos contrapuestos, el positivo que representa la conexión de las múltiples perspectivas de sensibilidad y el negativo que recae en reconocer cada aspiración en derecho, al punto de la confusión, llevando a hacer de los DH en un elemento coercitivo.

Luis Pérez Aguirre, en su texto *Si digo educar en derechos humanos*,⁸ sostiene que es común integrar en nuestro léxico diferentes conceptos y manejarlos de manera indiscriminada, lo que representa un problema, si se tiene un significado equívoco de ellos. El autor, además de evidenciar la necesidad de formar en derechos humanos a los docentes, pone énfasis en el analfabetismo ciudadano en torno a éstos, tomando como referente educativo la información que se adquiere desde distintas aristas, identificando una “mala educación en derechos humanos” (p. 49). Él propone dejar de percibir estos derechos, como un ente de otra categoría o nivel, para empezar a mirarlos desde la persona, sentirlos y sentirse sujeto y objeto de derechos, para de la misma manera ser promotor y defensor.

Realizado un recorrido general por distintos materiales escritos para ubicar el estado que guardan los derechos humanos en las concepciones docentes, me encuentro que es un terreno poco explorado, escasamente cultivado. La mayoría de materiales existentes giran en torno a palabras clave como: educación en derechos humanos, libertad, dignidad humana y sujeto de derechos, entre otros.

Los artículos que se recopilaron son unos de corte reflexivo y otros filosóficos, pero los que más se apegan al tema, son los relacionados con la educación en derechos humanos, en donde los autores más representativos

⁸ Documento disponible en <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>>. [Consultado el 24 de enero de 2014].

proponen su incorporación en las diferentes asignaturas del currículo de educación de manera horizontal como tema permanente.

Esto nos lleva a interrogar lo siguiente. Si se ha avanzado en el conocimiento de los DH, ¿por qué cada vez se registran más violaciones en esta materia? ¿Se podría hablar de su reciente visibilización y por ende, de un aumento en el reconocimiento de sus violaciones? Estos planteamientos abren una línea de reflexión en la difusión de los DH.

Actualmente, se presenta un fenómeno interesante en el terreno de los significados que las personas le atribuyen a los derechos humanos. De antemano, la concepción es un tema subjetivo, por lo que no se puede hablar de una perspectiva homologada, lo que trae consigo problemas prácticos ligados a su entendimiento, pues solemos escuchar a personas que no reconocen los derechos del otro, pero que exigen el cumplimiento de los suyos.

Por lo anterior, sostengo que existe una tensión visible entre el discurso y la práctica de los DH, y que el avance en el conocimiento de estos por parte de la sociedad, principalmente en las zonas urbanas, es significativo. En este grupo informado, es necesario avanzar al siguiente paso que es la apropiación para la vivencia cotidiana, mediante el ejercicio de acciones diarias enmarcadas en este orden moral.

Existe una tendencia a asociar los DH a una institución, principalmente a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Así, por ejemplo, si se le pregunta a un padre de familia acerca de la CNDH, contestará que ayudan a solucionar un problema; en cambio, la respuesta a esta misma pregunta que daría un docente, será muy probablemente distinta y estará enfocada a tener *problemas*.

Identifico un gran puente entre los DH y la educación en derechos humanos, puesto que existen técnicas, actividades y sugerencias para su abordaje, aunque el docente aún se encuentra en medio sin los elementos que le permitan, primero

entenderlos y hacerlos propios, para después difundirlos y defenderlos, por lo tanto este trabajo pretende aportar en ese espacio vacío.

2.3. La perspectiva del estudio y el proceso de construcción de la estrategia metodológica

Aportaciones de la investigación cualitativa a los procesos de intervención educativa

Este trabajo de investigación es de corte cualitativo. Este tipo de investigación, brinda la oportunidad, en las diferentes fases del trabajo, de entrar en un contacto muy cercano con los sujetos de la investigación, dialogar con ellos, escucharlos y observarlos; lo cual permite la recogida de impresiones y expresiones que por otros medios sería imposible.

Los procedimientos cualitativos proveen de medios para acceder a hechos incuantificables de las personas observadas, como pueden ser las emociones al hablar, la expresión de sus interacciones y de sus sentimientos y descubrir la naturaleza de sus experiencias personales con determinados eventos, como alguna enfermedad o adicción. Estos medios pueden ser cartas, fotografías, diarios, observaciones directas o entrevistas, que permiten a los investigadores participar en el entendimiento y percepción de los otros, y explorar cómo la gente estructura y le da significado a sus vidas y a las acciones de los demás (Girardi, 2011, p. 25).

Diferentes enfoques conforman a la investigación cualitativa, ésta prioriza la realidad en su contexto natural, para la interpretación de sus emociones desde aristas diferentes, que acompañan el proceso de análisis de los datos. La investigación cualitativa es: “Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 33).

En el marco de la Investigación-Acción participante, se continuó con la indagación, que se desarrolló en dos momentos, en una primera intervención

denominada piloteo y, posteriormente, otra entrevista ajustada, para la obtención de datos particularizados.

Rodríguez (1999) sostiene que la naturaleza de la investigación determina el proceso, así como el método, bajo las concepciones del investigador, asumiendo que la manera en que se decida indagar, determinará la intención sustantiva y el enfoque que deba orientarse. Para nuestro interés, la acción del profesor es la que determina nuestro método, tomando como base los problemas que se presentan en la práctica educativa y reflexionando en ellos.

Para Stephen Kemmis, citado en Rodríguez (1999), “la Investigación-Acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (p. 52). Para ubicar de manera más acertada a la investigación, nos refugiamos en la Investigación-Acción participativa, la cual, para De Miguel, citada también en Rodríguez (1999), “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social” (p. 55). La Investigación-Acción constituye un proceso de indagación y análisis de problemas cotidianos del aula y/o de la escuela, como el aprendizaje, las estrategias didácticas, la violencia o la disciplina, desde la visión de quienes lo viven, y a partir de la observación sistemática, el registro de lo que ocurre en el aula, las acciones que se implementen y la reflexión crítica sobre sus propios supuestos.

Conviene hacer mención del modelo que se utilizó para plantear los procesos de la investigación, así como el diseño de la misma. El modelo planteado por Kurt Lewin, citado en Boggino (2004), que denomina *espiralado*, consiste en cuatro etapas, mencionadas en la tabla siguiente:

Tabla 1. Etapas de la Investigación-Acción

| Modelo espiralado (Kurt Lewin) | Proceso realizado |
|--|---|
| <p>Diagnosticar una situación problemática y clarificar ideas</p> | <p>Mediante herramientas como la entrevista semiestructurada y la observación, se visualizó una problemática recurrente en el aspecto de la interacción cotidiana de los actores del centro de trabajo. Esto se hizo en dos intervenciones, la primera para indagar, y la segunda, para abundar en el problema, que es: <i>Las Concepciones Docentes en torno a Derechos Humanos</i>.</p> |
| <p>Formular estrategias de acción para procurar resolver el problema</p> | <p>Visualizar, de acuerdo al contexto social y pedagógico, las posibles vías de intervención con un enfoque innovador. Para este efecto se planteó un taller que se enfocara en la resignificación de las concepciones docentes, con respecto a la problemática identificada mediante el método Dialógico-reflexivo.</p> |
| <p>Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción</p> | <p>Al llevar a la realización las planeaciones en la intervención, con la problemática identificada, se presentó la necesidad de hacer cambios o ajustes, para lograr el propósito planteado, mismo que al término de cada intervención refería un análisis personal con respecto a la viabilidad de las actividades planteadas.</p> |
| <p>Aclarar nuevamente la situación problemática</p> | <p>Como lo menciona Lewin, este proceso es espiralado por lo que se puede regresar al punto de partida, para replantear la situación problemática, para ubicar posibles omisiones de aspectos importantes.</p> |

Fuente: *Investigación-Acción, reflexión crítica sobre la practica educativa* (Rosekrans, 2004, p. 58).

Boggino (2004), menciona el proceso de indagación y análisis que constituye la Investigación-Acción, que parte de la situación más próxima que vive el educador de manera cotidiana. Situaciones que conllevan a la reflexión, y, posteriormente, a la acción para cambiar o modificar la realidad. Plantea cinco propósitos específicos de la Investigación-Acción que a continuación se enlistan.

- La comprensión más acabada de un problema determinado.
- La evaluación de la propia práctica pedagógica.
- El perfeccionamiento docente.
- El mejoramiento de la enseñanza.
- El mejoramiento de los resultados de los aprendizajes (Boggino, 2004, p. 28).

El común denominador de este tipo de investigación es el mejoramiento de las situaciones problemáticas, para un buen desarrollo de los ambientes en el aula o en la escuela. Estos procesos se alternan en sus cuatro etapas, según el modelo espiralado mencionado por Lewin.

Girardi (2011), sostiene que la Investigación-Acción participativa, pretende que los destinatarios conozcan su realidad y después acuerden estrategias y acciones concretas para transformarla y cambiarla, en un entorno cercano; para ello, se requiere partir desde un problema cercano, procurando encontrar una solución práctica a dicha dificultad, por lo que la colaboración de la comunidad próxima es fundamental, desde luego, no se refiere a la totalidad, pero sí de una fracción. Reflexionar sobre la participación es una tarea permanente que orientará a combinar en el análisis, el conocimiento y la acción, en donde la meta será como lo afirma Celina Imaculada, “conocer para transformar”.

Instrumentos de recopilación de la información

El instrumento idóneo para indagar en la problemática descrita, fue la entrevista semiestructurada, la cual parte de una estructura básica que define su orientación temática, pero permite la construcción de nuevos cuestionamientos, para la saciedad de respuestas del tema de investigación.

El entrevistador tiene la libertad de alterar el orden, la forma de preguntar y el número de preguntas a realizar. Se dispone de un guión base que puede modificarse por interés de la entrevista, aunque manteniendo el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información (Girardi, 2011, p. 58).

Este tipo de entrevista posee las siguientes bondades:

- Posibilita la recolección de datos referentes a los más diversos aspectos de la vida social, y es una técnica muy eficiente para obtener información a profundidad acerca del comportamiento humano, porque puede captar la expresión corporal del entrevistado, su tono de voz y el énfasis que da a determinadas respuestas.
- Permite conseguir un gran número de respuestas, puesto que es más factible dejar de responder a un cuestionario que negarse a ser entrevistado.
- Es flexible, por lo que permite al entrevistador aclarar el significado de las preguntas y adaptarse a las personas y respectivas circunstancias en que se desarrolla la entrevista (Imaculada, 2011, p. 66).

Para un primer acercamiento al campo de investigación, en la etapa denominada piloteo, se realizó un guión, y posteriormente, con la información recabada, se procedió a una segunda búsqueda, con una entrevista semiestructurada que permitiera una mayor comprensión de los primero datos obtenidos.

Tabla 2. Primer instrumento de recopilación de información.

| GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES (PILOTEO) |
|---|
| <p>Nombre: _____</p> <p><i>I) Formación profesional y procedencia de los docentes</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es tu lugar de origen? 2. ¿En qué fecha ingresaste al servicio docente? 3. ¿Cuáles fueron tus experiencias más significativas, con respecto a tu formación académica? 4. ¿Qué consideras que definió tu estilo docente? 5. ¿Qué o quiénes han influido en tu forma de ejercer la docencia? |
| <p><i>II) Relaciones cotidianas entre los integrantes del centro educativo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando abor das un problema que surge con algunos integrantes de tu grupo o con padres de familia ¿Qué temas abordan con regularidad? 2. ¿Has tenido diferencias con algunos padres de familia? 3. ¿Qué tipo de problemas o diferencias? 4. ¿Cómo resuelves o enfrentas los problemas que surgen con los tutores o padres de familias? ¿Cuál es tu posición con respecto al problema? 5. ¿Qué sucede cuando el problema tratado se sale de control? ¿Consideras que aún en esos casos existe respeto entre las partes? |
| <p><i>III) Indagación de la concepción docente</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los materiales que utilizas ¿contienen temas de derechos humanos? 2. ¿Qué opinas de ellos? 3. ¿Cómo abor das esos temas? 4. ¿Has tomado algún curso con respecto al tema de derechos humanos? |

Fuente: Cuadro realizado mediante asesoría tutorial

De la aplicación del piloteo, surgió la necesidad de adecuar ciertos cuestionamientos para profundizar en la información, aplicados en el instrumento que a continuación se presenta:

Tabla 3. Instrumento para clarificación de concepciones docentes, encontradas en la etapa del piloteo

| GUIÓN DE ENTREVISTA (SEGUNDO INSTRUMENTO) |
|--|
| <p style="text-align: center;">LO QUE DICEN LOS MAESTROS SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ti, ¿qué son los derechos humanos? • ¿Cuáles son los más importantes? • ¿Están más protegidos los derechos de los niños, que los de los adultos? |
| <p style="text-align: center;">PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA CNDH Y SUS FILIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas del trabajo que desempeña la CNDH? • ¿La Comisión vela por los derechos de los maestros? |
| <p style="text-align: center;">OPINIÓN DE LOS MAESTROS ACERCA DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas sobre la Convención de los Derechos del Niño? • ¿Qué opinas sobre los derechos de los niños? • El conocimiento que tienen los niños sobre sus derechos ¿influye en tu trabajo? • ¿Los derechos siempre implican una obligación? |
| <p style="text-align: center;">PRINCIPALES TENSIONES QUE GENERA EL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo afectan los derechos humanos, tu relación con padres de familia? • ¿Has tenido alguna diferencia con padres de familia, en dónde estén involucrados los derechos humanos? |

Fuente: Cuadro realizado mediante asesoría tutorial.

2.4 Escenario de la investigación e intervención educativa

Descripción del contexto

El escenario fue la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, que se encuentra ubicada en una Unidad Habitacional, del municipio de Ecatepec de Morelos, en el Estado de México. En este municipio, la mayoría de las casas son de tipo dúplex, con una antigüedad cercana a los 14 años, y una población aproximada de 5500 habitantes, los cuales, en su mayoría, son obreros y una minoría, profesionistas, lo que no corresponde a la población fundadora de la unidad, sino que fueron asentándose poco a poco, de acuerdo a los requerimientos de servicios.

En ésta, existen dos generaciones de padres de familia, los fundadores, y los hijos e hijas de los mismos, quienes habitan, en su mayoría, la misma casa o en su defecto, alguna casa contigua. La población obrera trabaja en las fábricas que rodean la Unidad Habitacional, en empresas como La Costeña, Jumex, y Praxair, entre otras, en horarios móviles.

La población es un conjunto de 96 viviendas compuestas por casas y departamentos, que cuenta con un circuito que conecta a todas las cerradas; dos canchas de básquetbol, con techumbre a medio construir, y algunas áreas de recreación con un mantenimiento deficiente; un jardín de niños con un terreno propio, de organización completa, con una población que se aproxima a los 190 alumnos en total; dos escuelas primarias que comparten el mismo espacio y nombre, además de una secundaria de orden estatal; estas tres últimas, están ubicadas dentro de lo que fuera la empresa Altos Hornos de México, por lo que sus instalaciones se adaptaron para poder poner en operación las mencionadas escuelas. En el 2010, lograron retirar una estructura de metal existente en toda la instalación escolar, que constituía un peligro para los alumnos.

La fundación de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, fue motivo de disputa, respecto a su administración, entre el orden estatal y el federal, y

después de un largo conflicto, se quedó a cargo de la administración federal, por lo que desde entonces, ha tenido especial vigilancia en cuanto a su rendimiento académico. Esta institución pertenece al sector VI, de la subdirección de Ecatepec de Morelos que a su vez depende de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México con sede en la ciudad de Toluca de Lerdo.

El turno matutino de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, está constituido por 15 docentes a cargo de los diferentes grupos, uno al frente del Aula de Medios, un maestro de Educación Física, el director y una persona responsable de la asistencia escolar. De las 19 personas que constituyen el personal docente y asistencial, sólo seis son hombres, y la mayoría, mujeres.

Sujetos participantes

La selección de los informantes se realizó tomando como punto de partida la procedencia de los docentes y las características que presenta cada región geográfica del país, en cuanto a cultura, tradiciones y organización social entre otros, lo que produce aspectos particulares en la idea de un concepto, una institución, y una organización, porque va implícita la carga cultural. Esto constituye un referente de suma importancia, ya que en la institución donde se realizó la labor de investigación, la mayoría del personal proviene de distintos puntos de la República Mexicana, principalmente de centro y sur.

Otro elemento utilizado para la selección de informantes, fue entrevistar a docentes originarios tanto de una zona rural, como de una urbana o semiurbana, para aumentar el abanico de análisis en la cuestión de concepciones y creencias, lo que daría ciertas coincidencias, en la visión de los temas a tratar, pero mayores discrepancias por la formación inicial, el origen cultural y profesional de cada docente entrevistado.

Se buscó seleccionar a las y los docentes de mayor tiempo en la escuela, a fin de proporcionar información ampliada con base en su experiencia y

conocimiento de la comunidad, tanto escolar como la conformada por los padres de familia. A partir de la identificación del tema de estudio, se procedió a realizar una fase de piloteo, ésta fue llevada a cabo con dos maestras. En el piloteo, se indagaron nociones generales del conocimiento de los derechos humanos, y del reconocimiento de los materiales escolares, proporcionados por el gobierno del estado, en los que se abordan los temas de derechos humanos, así como la identificación de problemáticas relacionadas con esta temática.

Este primer instrumento derivó en un segundo recurso, que sirvió para profundizar las nociones que se habían expuesto con el primero, en el que había la necesidad de ampliar el número de informantes, debido a movimientos internos en la zona escolar. Se incluyó a una maestra que sustituyó a una de las informantes que se había movido de la escuela, y se agregó a dos maestros, uno de ellos fue el director escolar, quien cumplió con los mismos criterios de selección que los otros.

En el segundo instrumento, se realizaron adecuaciones conforme lo requirió el anterior y para buscar una perspectiva más profunda de los participantes, se integraron cuestionamientos en torno a temas centrales como son: las perspectivas docentes en torno a los derechos humanos y sobre la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), las opiniones de los profesores en relación al tema, así como las principales tensiones que genera el discurso en la escuela.

Tabla 4. Datos generales de los informantes

| Nombre | Línea de formación | Clave asignada | Edad | Tiempo de servicio | Servicio en Escuela Primaria |
|---------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Carmen | Licenciada en educación primaria | ECM1° | 31 años | 8 años | 7 años |
| Leonor | Licenciada en educación primaria | ELM1° Y ELM2° | 39 años | 19 años | 5 años |
| Pedro | Maestro en ciencias de la educación. | EPH2° | 48 años | 23 años | 6 años |
| Omar | Licenciado en educación primaria | EOH2° | 12 años | 12 años | 12 años |
| Juana | Licenciada en educación primaria | EJM2° | 40 años | 6 años | 6 años |

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES

SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

A continuación se exponen los elementos conceptuales que apoyan el análisis de los pensamientos docentes. En primera instancia, se optó por conceptualizar y contextualizar las palabras clave, para tener una noción clara de los significados que sirvieron de referente a esta investigación y su análisis, por lo que es necesario remitirse a términos que en ocasiones se dan por sentados, pero que de alguna manera generan cierta discrepancia.

3.1 Principales ideas acerca de la noción de derechos humanos

En las entrevistas realizadas, las maestras manifestaron que durante el trabajo que realizan día con día en el aula de clases, observan que existe un escaso respeto de los alumnos hacia sus propios compañeros, y en general, a las personas que los rodean, entre los que se encuentran, los docentes. En su opinión, “la falta de valores en los estudiantes”, les impide asimilar la información que se les brinda sobre derechos humanos.

Yo considero, que a pesar de que tengo sólo un mes trabajando con este grupo, los chicos no tienen valores, digo, a lo mejor los conocen, pero no son puestos en práctica, y eso se nota desde cosas muy sencillas como pedir las cosas por favor, dar las gracias, pedir permiso, o guardar silencio para escuchar al otro, esperando su turno (ECM1°).⁹

Esta “falta de educación”, que provoca problemas, no sólo se da en la escuela, sino que también la sufren los padres de familia, quienes no tienen la capacidad ni la visión para educar a sus hijos con valores, por lo que los derechos humanos, les causan también contratiempos.

⁹ Se creó este tipo de referencia para identificar las concepciones de cada uno de los docentes entrevistados. La primera letra corresponde al tipo de instrumento utilizado para la recopilación de información, la segunda, a la inicial del nombre del docente, la tercera, al sexo, y el número ordinal corresponde al orden de aplicación del instrumento.

Fíjate que el día de la reunión que tuve con los padres de familia, una señora, después de la reflexión, me decía que ella no sabía cómo abordar con su hijo algunas situaciones, no sobre cosas de la escuela, sino que ella decía: “Yo le pido algo a mi hijo y me contesta, ¡y yo por qué! Él acostumbra retarme y a veces hasta le tengo miedo”. Para mí, fue muy preocupante escucharla, porque no era sólo una mamá quien me dijo cosas así, fueron tres... cinco mamás, de 34 alumnos, que expresaron tenerle miedo a sus hijos por la situación de derechos humanos (ECM1°).

Las docentes identifican “la falta de valores morales” en casa, como un elemento extra a los derechos humanos, como un elemento de coacción hacia el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos. Ellas opinan que paulatinamente, se ha menospreciado al docente, dándose más importancia a los derechos de las personas que los rodean, llámese alumno o padre de familia.

Hablar de derechos humanos, para las y los profesores, conlleva sentimientos encontrados entre respeto y precaución, pues entre ellos existe la idea de que las instituciones de este tipo les vigilan y juzgan; por lo que el juego, entre estos dos elementos de presión, ha llevado al docente a ceder su autoridad para no provocarse a sí mismo conflictos que le roben la tranquilidad.

A ojos del cuerpo docente, el trabajo que han realizado las instituciones de derechos humanos no ha sido de manera “correcta”, puesto que saben de sus acciones solamente cuando se presenta algún problema o detención, y la defensa, generalmente, es para el agresor o delincuente, lo que tiene implícito un mensaje de adversidad hacia las y los docentes.

Yo creo que debería ser parte de nuestra formación, tener conocimiento de todos los derechos humanos, porque ahora, en este tiempo, provocan sentimientos de angustia. Lo mejor sería dejar a un lado el miedo y conocer efectivamente cómo funcionan, aunque yo he tenido conocimiento de que Derechos Humanos también ha cometido acciones incorrectas (ECM1°).

El desconocimiento de los temas que rodean a los derechos humanos ha generado una confusión entre lo aparentemente correcto y lo incorrecto, en el ánimo de la valía de éstos por parte de los padres de familia; por lo que el docente

se siente rebasado en sus funciones, como lo expresa una de las maestras entrevistadas:

Piensan que la labor que hacemos nosotras es venir a educar, y no es así, la educación debe venir de casa, aunque generalmente los padres no lo hacen, y entonces, cuando sale algo mal, el primer culpable es el maestro (ELM1°).

Esta situación ha derivado en la idea de que los derechos de las y los maestros son ignorados por las comisiones públicas, en aras de la defensa irrestricta de los niños. En este sentido, para algunos de los entrevistados, sus derechos se encuentran en un nivel jerárquico inferior. Como se menciona en seguida:

Que en comparación con los de los demás, sólo por ser docente, mis derechos están por debajo de ellos. Nuestros derechos ya no valen, existen, pero no valen igual, aunque yo tenga las mejores justificaciones de lo que sucedió en algún problema con un alumno, se considera siempre que los chicos están en lo correcto, no respetándose mis derechos (ELM1°).

La creencia de que los derechos de los profesores están por debajo de los de la población infantil que atienden, parece encontrarse presente en la mayoría de los docentes.¹⁰

Para el maestro Pedro, los derechos humanos están constituidos por una estructura organizativa creada como respuesta a los muchos atropellos provocados a las personas en dos ámbitos, tanto el emocional (psicológico), como el físico, necesarios para darle protección, e identifica la institución, como el lugar al que se puede acudir para ser escuchado y atendido.

Este organismo, fue creado para proteger lo que corresponde a la integridad física y emocional de las personas. Hasta donde yo sé, los derechos humanos son la facultad que tenemos como personas, para poder defendernos ante situaciones adversas que atentan mi integridad tanto física como moral (EPH2°).

Desde la perspectiva del docente, los derechos humanos son definidos como un espacio físico, que como parte de esa misma estructura, se ata como institución al

¹⁰ No sólo en los pertenecientes a esta escuela.

orden político, desde el cual sólo forma parte del discurso, por el mismo manejo que se les da.

Es meramente político, se podría decir, pues en la práctica no se aterrizan como debiera ser, porque aunque suene mal, desafortunadamente, en las diversas dependencias gubernamentales donde se pelea por los derechos humanos, a veces hay factores que desvían el término de justicia (EPH2°).

Para el maestro Omar, los derechos humanos están definidos como los derechos básicos (vida, libertad, salud, alimentación) de una persona, desde el momento del nacimiento, y otros más que derivan de estos y que permiten el desarrollo del ser humano.

Son, como su nombre lo dice, aquellos derechos básicos que toda persona debe tener, como el derecho a la vida, a recrearse, a la libertad, la alimentación y la salud entre otras, y los tenemos desde el momento en que nacemos, todos debemos gozar de esas garantías básicas (EPH2°).

La profesora Juana, por su parte, define los derechos humanos como las diferentes variantes de libertades que tienen las personas, como lo son la expresión, el pensamiento, la vida, el tránsito, etcétera, identificando al Estado mexicano, como el garante de esas prerrogativas; sin embargo, tiene presente una condicionante:

Son todo a lo que tenemos derecho como personas, derecho a pensar lo que yo quiero hacer, a ser libre, a vivir en el país que quiero, a que las leyes me protejan como tal, como ser humano, a decidir qué estudiar, con quién convivir y en dónde vivir, derecho a la educación, a la salud, a todos los derechos que mi país me puede dar, si soy buen ciudadano (EJM2°).

Para ella, el otorgar o hacer valer siempre los derechos de las personas, es también ir en contra de los mismos, porque no permiten su desarrollo como un “buen ciudadano”.

La maestra Leonor considera que la integridad física y emocional, son elementos esenciales para el cuidado de una persona; así, los derechos humanos contribuyen al acompañamiento de la defensa de la misma:

Como lo dice su nombre, son derechos que tenemos y que sirven como apoyo para el cuidado de nuestra integridad como personas, hasta ahí nada más (ELM2°).

3.2. Los derechos humanos vistos como obstáculos y límites a la acción docente

Los derechos humanos van configurando un ente que limita la actuación del docente en el aspecto del control de grupo, quién busca alternativas diferentes para evadir conflictos que obstaculicen su tranquilidad laboral, cayendo en estrategias precautorias, para no tener que invertir tiempo en situaciones que se puedan evitar:

Yo creo que más que nada es de mera precaución, porque al fin de cuentas, cuando uno está haciendo lo correcto, no debe tener miedo a ser demandado. La previsión debe darse para evitar perder tiempo en procesos que además de largos, hagan que tengamos que contratar hasta un abogado, y gastar dinero para poder solucionar el problema (EOH2°).

La incertidumbre que genera el desconocimiento, ha sido saneado tomando una postura autoritaria, por parte del docente, para limitar las acciones que pueden salirse de control; aún así, el maestro asimila los derechos humanos, desde la influencia que ejercen los medios de comunicación, en torno a lo que lo pueden dañar, en su ambiente de trabajo, teniendo que modificar las formas de organización de las actividades propias del curriculum, el trato común que tradicionalmente daban a sus alumnos, y dedicando mucho de su tiempo laboral para la atención de los padres de familia, lo que los ha llevado a mirar sus derechos por debajo de los demás ciudadanos.

3.3. El vínculo derecho-obligación, un rasgo arraigado en el discurso docente¹¹

Existe un tema que el docente identifica como el elemento esencial para que pueda existir el derecho, éste es la dualidad derecho-obligación. Para algunos maestros, resulta fundamental poner ciertos límites a los derechos, y la expresión que mayormente emplean para referirse a esa necesidad, es la de obligación, con la que hacen referencia a deberes morales, y reglas a las que deben apegarse para que les sean respetados sus derechos. En este sentido, se encuentra un gran condicionante a la exigencia de que a una prerrogativa deben anteponérsele los méritos requeridos, para poder gozar del recurso.

Dentro del aula de clases, en cuanto a los temas de formación cívica y ética, principalmente en los grupos pertenecientes al tercer ciclo, cuando se abordan los asuntos que se relacionan con derechos humanos, el director recomienda a los docentes poner a la par los derechos y las obligaciones, enfatizando, al parecer, que el derecho ocupa el segundo lugar. Aunque también podría interpretarse como que el ejercicio de los derechos implica responsabilidades en la vida colectiva.

Cuando estamos abordando los derechos del niño, tenemos que ir viendo, a la par, el derecho y la obligación, porque hay que recordar que nuestro derecho termina donde empieza el del otro (EPH2°).

Se hace hincapié en los límites que deben estar marcados por el derecho del otro, y para que éstos sean respetados, los hacen acompañar de temas ejemplo, lo que se denomina un “buen comportamiento”. Los materiales que aportan los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) contienen materiales que acompañan las recomendaciones del director escolar; sin embargo, para los docentes, parece insuficiente.

¹¹ Un discurso muy difundido por instituciones de diversos tipos; un ejemplo de ello se puede consultar en la página: <<http://ninopolis.com.mx/derecho-de-los-ninos>> [Consultada el 25 de enero de 2014].

Los materiales de formación cívica y ética tienen información de derechos y obligaciones, no recuerdo en qué grado, pero sí lo mencionan, pero como todo, no muy completo, sólo una embarrada (ECM1°).

El condicionamiento que se le otorga a algún derecho no sólo es para los que rodean al docente, sino que también esta condición está impuesta para el propio maestro, de acuerdo al papel que cada persona debe adoptar en su rol social, para el funcionamiento de los derechos.

Cada uno, en su papel, debe desempeñar su rol, porque los alumnos tienen muchos derechos, pero también tienen obligaciones; y yo, como docente, también tengo muchos derechos y también obligaciones.

El reconocimiento de los dos conceptos ligados, derecho-obligación, se traslada de la misma manera a los derechos de los niños en la escuela por parte de los docentes, y se va abordando conjuntamente con las obligaciones. Los maestros hacen referencia a la “conciencia” del niño, y se menciona que ésta es parte fundamental para el respeto de los derechos de las personas que los rodean. Piensan que de haber conciencia en los niños, esto sólo empeoraría la situación que vive, puesto que se confundirían con el concepto de derecho y el de privilegio.

Un niño debe conocer sus derechos y conocerlos bien, debe estar consciente de lo que implican, porque no sólo implican derechos, sino también ciertas, no sé, no obligaciones, sino formas de comportamiento. Yo tengo estos derechos pero al mismo tiempo también soy consciente de que mi comportamiento debe ser respetuoso hacia los demás, porque mis derechos no implican pasar por encima de los de otro. Ahora, si un niño dice conocer sus derechos y por eso abusa de ellos o quiere tener privilegios arguyéndolos, pues entonces, me parece que tiene una confusión (EOH2°).

Para la maestra Juana, los derechos humanos son inherentes al ser humano desde el momento del nacimiento, puesto que el niño requiere de protección especial:

El derecho de nacer, a un nombre, a una nacionalidad, y de niños, principalmente, derecho a un hogar, a la salud y educación, hasta cierta edad. Sí, son inherentes y

son tus derechos, pero ya cuando creces, yo creo que también con esos derechos deben venir obligaciones (EJM2°).

El derecho a un nombre, a la salud, a vestir y calzar, a la educación y a la alimentación, descritos por la profesora Juana, los acompaña de obligaciones, combinando el concepto con las responsabilidades como son: no dejarse poner apodos, cuidado de la salud, cuidado del vestido y el calzado, la obligación de estudiar, de no tirar los alimentos, entre otros.

Deberíamos inculcarles un poquito más a los niños, para que sepan que cada derecho tiene una obligación (EJM2°).

Reflexión final del apartado

La fuerte presencia de la dualidad derecho-obligación evidencia una creencia generalizada respecto a que el ejercicio de los derechos, sin la explicitación de los deberes, conlleva, desde la óptica docente:

- Al abuso de los padres de familia en la manera de vivir los derechos humanos, pasando del ejercicio a la exigencia generalizada de que sean respetados, en todos los sentidos, exclusivamente por el docente.
- Al libertinaje, a la falta de límites mínimos para la convivencia, provocados por la manera en que se difunden los derechos humanos que crean confusiones serias en los niños y los ciudadanos, traduciéndose en un clima de tensión entre los elementos que convergen en la escuela.

3.4. Opinión de los docentes sobre los derechos de los niños

Los docentes advierten que la distorsión informativa, sobre todo de los medios televisivos, fortalece una mirada prejuiciada de los padres de familia y da lugar al empoderamiento de estos, para defender a sus hijos, al amenazar con levantar una denuncia ante “derechos humanos”.

Últimamente se hacen campañas sistemáticas de ataque hacia los maestros en los medios de comunicación y en algunos otros grupos, en donde se nos tacha de incompetentes y de abusar de los derechos de los niños; entonces, yo creo que en un caso así como de conflicto, seguramente los maestros estaríamos en desventaja, no creo que sea así todo el tiempo, pero al menos esa es la impresión que tengo (EOH2°).

En el ámbito de los reconocimientos sociales, se ha dejado de lado la atención hacia los maestros, hasta el punto de que los mismos docentes mencionan que su imagen se ha ido devaluando por causa de la información proporcionada por los medios de comunicación, que en ocasiones es incorrecta o disfrazada, provocando una confusión que oscila entre la exigencia y el derecho.

Tendríamos que pensar en la desinformación que existe, porque muchas veces los padres de familia empiezan a amenazar que se van a ir a derechos humanos por alguna pequeña faltita o alguna falla por ahí que tiene fácil resolución, y en ocasiones, muchas veces los padres de familia, por equis situación incurren en meter demandas a derechos humanos, y simple y sencillamente, empiezan a inventarle que el maestro hizo algo, que el maestro atentó contra un niño y diversas situaciones que en realidad muchas veces carecen de un fundamento básico, para que se pueda dar una sanción (EPH2°).

El trabajo docente, en el aula de clases, ha sido de alguna manera afectado por el mismo discurso de los derechos humanos, por lo que es lógico que exista un cambio después de alguna acción en materia informativa. El docente se ve atrapado entre la acción de los sujetos circundantes y el deber de realizar sus actividades pedagógicas cotidianas:

Yo creo que hace falta que se difunda más información para conocer en realidad el trabajo de la organización de los derechos humanos, para que dentro de las escuelas, se maneje con los docentes, con los padres de familia y con los niños; porque muchas veces incurrimos en diversas faltas nosotros como maestros, e inclusive también los padres de familia y también los niños, entre niños con niños y desafortunadamente, desconocemos el funcionamiento (EPH2°).

Ahora bien, el reconocimiento de los derechos humanos, por parte del docente, en especial los de los niños, debe acompañarse de la necesidad de poner un freno o un límite necesario, para equilibrar el comportamiento de los mismos, y asegurar

el control de grupo. Este medio de control nuevamente saca a flote la obligación para mediar el derecho, pues un niño que conoce sus derechos y no es consciente del poder que le confieren, no asimila la verdadera dimensión del mismo, lo que provoca que sea manejado sin previa precaución de lo que puede lograr.

Hay niños que llegarán a creer, a partir de los derechos, que pueden ir más allá y no respetar, sin aceptar reglas y sólo exigiendo sus derechos; entonces, ahí no están como bien concientizados de lo que son sus derechos, y quizá esos casos sí son recurrentes, porque entre nosotros, y en todos lados, se habla de los derechos de los niños, pero no se ha hecho un trabajo, así como con mucho empeño, para que los niños estén conscientes de que tienen derechos. Yo estoy consciente de que mi comportamiento debe ser respetuosos hacia los demás y de las implicaciones de éste (EOH2°).

3.5. La tensión subyacente entre los derechos de los niños y niñas, y sus obligaciones

Lo que sucede en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, en relación con la vivencia de los derechos humanos, es que se ha generado cierta tensión entre lo que en un momento fue una aparente tranquilidad, y las presiones que causa el entendimiento de los Derechos Humanos, pues los padres en su nombre, piden una atención particular a sus hijos, lo que provoca que los docentes se vean conflictuados, por la cantidad de alumnos que tienen por grupo, y por los espacios que deben cubrir.

En ocasiones te imputan que por falta de cuidado le pasó algo a sus hijos o en algún conflicto entre los niños, que no fuiste justo, cosas así (EOH2°).

El discurso que genera el tema de derechos humanos resulta en un empoderamiento que afecta a docentes, porque el padre de familia, haciendo valer el derecho que tiene, así como el derecho de su hijo, se percibe a sí mismo por encima del docente.

Se llega a dar, que hay papás que ven vulnerable la figura del maestro, y a veces hasta hay casos en que llegan a demandar cuestiones que los maestros no

podemos resolver, o las resolvemos de alguna manera que a los papás no les parece, pero que nosotros creemos justas (EOH2°).

El discurso en torno al docente, es otro de los factores que influye en la devaluación de la imagen del mismo, quien se ve atropellado en sus derechos. Esta situación genera que los maestros no se den el tiempo necesario para reflexionar sobre sus garantías. La voz de los profesores se encamina al reconocimiento o reivindicación de sus derechos para continuar con su tarea pedagógica. La maestra Leonor menciona al respecto:

Yo pienso que a partir de lo generado en los medios de comunicación o en la misma comunidad, es que se habla mal de nosotros, es lo que ha hecho que nuestros derechos ya no valgan, existen pero no valen igual, aunque yo tenga las mejores justificaciones de lo que puede haber hecho en un problema, si ellos lo consideran mal, entonces, no se respetan mis derechos (ELM2°).

Lo adecuado en los derechos humanos sería la reciprocidad, derechos y obligaciones, causas y sus consecuencias, de esa manera, lograríamos una realidad distinta de la que vivimos en la actualidad, como lo manifiesta la profesora Juana:

Deberíamos saber que cada derecho tiene una obligación implícita. No puedo pedir algo y nada más exigir y exigir, y nunca dar, no es recíproco, y por eso es que creo que la sociedad es así, porque los niños han crecido engañados de que nada más tienen derechos sin ninguna obligación, y pues aunque sean niños, pueden cumplir con cuidar de ellos mismos, cuidar su cuerpo, su ropa, sus juguetes, inclusive de cuidar la escuela, su casa, sus muebles y pues no siempre se les inculcan esas obligaciones, por lo que ya como adultos, pues peor aún. Si quiero algo tengo que dar algo también a cambio; bueno, no sé, eso es lo que yo siempre pienso (EJM2°).

Reflexión final del apartado

Los docentes expresan el desprestigio social de su labor, principalmente la promovida por algunos medios de comunicación, sobre todo los audiovisuales, al señalar que los maestros están violentando el derecho a la educación de los niños

por defender sus derechos laborales. Esa tensión es explotada de modo parcial por los medios de comunicación, haciendo notar el bajo rendimiento de los alumnos, sobre todo en las evaluaciones externas (por ejemplo: Prueba Enlace), identificando a los docentes como los principales, y a veces únicos, “responsables”.

Si bien, como ya se indicó en el capítulo 2, los derechos humanos tienen una dimensión ética, porque su ejercicio implica un grado de responsabilidad, éste reconocimiento no significa que los DH, y menos los fundamentales, se encuentren al mismo nivel jerárquico que otro tipo de normas y obligaciones disciplinarias, o ligadas a convenciones sociales.

Los maestros relacionan dos órdenes normativos distintos (derecho-obligación). Cabe señalar, que el énfasis de esta dualidad se encuentra ampliamente arraigada, no sólo en el medio magisterial, sino en las distintas instituciones públicas y privadas, así como en la sociedad en general. La Comisión Nacional de Derechos Humanos también proporciona un apartado de derechos y obligaciones, aunque en un plano distinto; sin embargo, también genera confusión sobre el público al que se dirige.

3.6. Perspectivas docentes acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de derechos humanos

Tipo de tareas y funciones que desempeñan “los derechos humanos”

El maestro Pedro hace mención de los cambios en la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, y de casos muy recientes, en la estructura organizativa, con un enfoque un tanto difuso.

Recientemente nombraron a una que es maestra, tiene algún cargo, bueno tiene una preparación muy buena, va encaminada hacia la abogacía, no me acuerdo cuál es la especialidad que tiene, pero tiene una maestría creo y un doctorado en cuanto a derechos humanos (EPH2°).

Continuando con la entrevista, al cuestionar a las y los maestros acerca de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), las voces que se hicieron escuchar no hacen distinción por las instituciones públicas, e identifican el trabajo, o lo que representan las instituciones en los diferentes estados, sólo como “los derechos humanos”.

La visión de los maestros es que los derechos humanos tienen una función reguladora en la procuración de la protección de las garantías de las personas, información que asimilan a partir de la lectura o escuchando los noticieros de televisión:

Hasta donde sé, el trabajo que hace la CNDH es como de regular; digo, porque si hubiera que calificarlo de alguna manera, se sabe que trabajan para procurar que se respeten los derechos humanos. En realidad tengo poca información de la actividad que esté realizando la Comisión con las escuelas; digo, la verdad carezco de información (EOH2°).

Para la profesora Juana, los derechos humanos como objetivo, constituyen un tema relativamente nuevo. Ella también recuerda que hace algún tiempo, “la policía” era el lugar donde se podía poner una queja y hacer lo correspondiente al caso:

En mi caso, los derechos humanos no es algo con lo que yo haya crecido, creo que yo empecé a escuchar sobre ese tema, pues, yo creo que cuando salí de la preparatoria, antes nada más los mencionaban en la escuela, en general. Para mí, antes todo era ir con la autoridad, si te agredieron ve a la policía, si te robaron algo pues ve a la policía, si te quitaron, no sé, te pegaron, cualquier cosa que te hicieran, era ir a la policía, no había otra cosa, ahorita en la actualidad ya hay más instancias, no sé, pero tengo entendido que hay grupos que se dedican a proteger a los indígenas y con eso ya están velando los derechos de distintos grupos o de todas las personas (EJM2°).

De la información que se recopila a lo largo de las pláticas cotidianas y lo que se escucha en los noticieros, los maestros identifican cuestiones que califican como negativas para el objetivo de los derechos humanos, y aunque se reconoce que el ideal es el adecuado, se identifica una falla en la práctica.

Muchas veces, yo siento que los derechos humanos, como que están mal empleados, porque en ocasiones, inclusive, yo creo que el organismo mismo está trabajando mal, porque hay injusticias dentro y para su aplicación en las personas (EJM2°).

En la visión de los mismos docentes, la protección que brindan los derechos humanos está siendo parcializada; así, por ejemplo, identifican mayor protección a los derechos de los niños:

Si algún asunto llegara a trascender, es muy probable que la CNDH estuviera de parte de las familias de los niños y tuvieran más oídos para ellos, digo, yo lo veo así, porque me toca estar de este lado; pero de pronto, sí llega uno a tener la impresión, la sensación de que en casos donde se llegara a dar un conflicto entre una familia y un maestro, pues la Comisión, seguramente tomaría partido por la familia, porque son ellos los que reclaman el derecho de los niños. Ahora los niños tiene más protección, y no lo veo como desventaja, porque si hay grupos que lo requieren más (EOH2°).

Se tiene la impresión, de acuerdo con la información que se reporta, de que el trabajo de la CNDH no es claro, y de que el respeto a los derechos de una víctima, implica no respetar de modo paralelo, los del agresor. Este tipo de situaciones resultan un tanto incomprensibles para los docentes, sobre todo cuando éste es absuelto por irregularidades en alguna parte de la averiguación del caso o el proceso de su enjuiciamiento (debido proceso).

Escuchamos que defendieron, pero a veces creo que no son tan útiles, porque no hacen más que las recomendaciones, son neutrales, ni de una parte, ni de otra, protegen tanto al que agrede como al agredido, entonces, yo creo que para una persona que está en un momento de desesperación o de agresión, pues ha de ser una impotencia total saber que derechos humanos no nada más te va a proteger a ti, sino también va a proteger a la otra persona; y yo diría, bueno, a lo mejor todos entendemos mal el concepto de derechos humanos y pensamos que este organismo me va a defender por sobre todas las cosas y no es así. Derechos humanos creo yo, por lo que he escuchado, es saber tus derechos como agredido y tus derechos como agresor, bueno hagan esto y punto (EJM2°).

Una posición distinta es proporcionada por la profesora Leonor, quien reconoce la importancia de los derechos en la defensa de los niños como madre de familia,

pero a la vez, como docente, pero afirma que no se entienden y que por la carga de importancia que se les da a los derechos de los otros, el efecto que surten es diferente del que se esperaría, para una sociedad más armonizada.

3.7. Valoración que hacen los docentes del desempeño de “los derechos humanos”

El trabajo de los derechos humanos es identificado mediante grupos de comerciantes y asociaciones civiles que portan la imagen del organismo, lo que los empodera. El reconocimiento de los alcances de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, radica en las acciones que los docentes denominan ilícitas:

Algo con lo que yo no estoy muy de acuerdo, por ejemplo, es con los derechos humanos que como organismo protegen muchas actividades, que podríamos decir ilícitas y que no tendrían por qué ser; por ejemplo, hay muchos vehículos, que tienen la calcomanía de que pueden circular diario porque pertenecen a derechos humanos y en realidad es incorrecto que lo hagan y que no verifiquen, y es más, no pagan tenencia y pueden hacer hasta sentido contrario porque traen su logotipo; yo no estoy de acuerdo con eso, porque ahí están atentando contra el propio organismo. Otra cuestión que no me agrada, es que le dan credenciales de derechos humanos a cualquier persona en función del organismo, yo siento que las personas que portan estas credenciales las están usando para tener como un blindaje y que estas personas, desafortunadamente, muchas veces están ocupándolas mal e injustamente, porque con su credencial, ellos hacen y deshacen ciertas situaciones que la verdad, a mí se me hacen injustas para la humanidad misma (EPH2°).

Los derechos humanos se han manejado de una manera tal, que en lugar de sentirse el docente confiado porque existe un organismo imparcial, que los protege, de pronto deben cuidarse hasta de ellos mismos:

Nuestras mismas autoridades como maestros, nos lo dicen, si pasa esto, están sobre ti, si llega a haber algo, van sobre ti, y ¿qué pasa si a ti te agreden? Que a ti no te apoyan, entonces yo creo que si a nosotros nos hacen, no podemos responder, pero si tú haces, entonces sí tienes problemas (ELM2°).

El docente se siente en desventaja ante la atención que se le brindaría en caso de conflicto. La profesora Leonor cuenta que lo que ha escuchado con respecto al tema, es que los docentes están en desventaja, que ellos “Llevar las de perder”, y plantea que:

A lo mejor no he estado en las situaciones y no las he vivido, pero así pienso, que sería muy difícil, porque he escuchado que en algunos casos no se nos apoya como maestros, vas a estar ahí, pero no te va a servir de mucho, cada quien se debe rascar con sus propias uñas, para poder salir de la situación (ELM2°).

Se manifiesta un descontento general por la postura que han tomado los derechos humanos, y desde la percepción de los docentes, son catalogados como trasgresores de la ley o agresores en la defensa de sus garantías. El punto de vista de una docente entrevistada, es que desde el momento mismo en que se realiza un acto fuera de la norma, no tendría que haber ya un derecho para quien lo cometa. Lo más representativo de los derechos humanos, son los actos que se ven a diario, con los vehículos que circulan en días restringidos; y aún más, no respetando las señalizaciones de tránsito, lo que genera una concepción del verdadero poder de los derechos humanos.

3.8. Principales conflictos que surgen en la escuela, relacionados con los derechos humanos

A continuación, se exponen algunos casos en los que se ve entrelazado el discurso de los derechos humanos, desde la óptica de los docentes de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”.

CASO 1. CITLALLI

Citlalli es una alumna de 5° grado, cuyas calificaciones bimestrales, de promedio general, están entre el nueve y el diez. Ella es una chica cumplida con los trabajos encomendados por la profesora Juana, con respecto a las tareas, participaciones, etcétera. En cuanto a lo académico, está catalogada como una alumna excelente;

sin embargo, en el aspecto de la disciplina, ha tenido múltiples problemas debido a su carácter o temperamento personal, y cuando una niña o niño la mira insistentemente o por un tiempo determinado, los agrede verbalmente, lo que ha provocado muchos problemas con sus compañeros, tanto en el salón de clases, como en el espacio de recreación.

Entre los múltiples conflictos que ha tenido, el más representativo es el que tuvo con Karina y con su hermana. Después de arrebatarle un sacapuntas a Karina, Citlalli la insultó. La agredida le informó la situación a su hermana mayor, que cursaba sexto grado, y juntas se pelearon con Citlalli. La maestra las separó y mandó un citatorio para los padres de las niñas. El día de la cita, la mamá de Citlalli justificaba a su hija, argumentando que ella pegaba porque tenía que defenderse, y decía que la maestra anterior ya sabía de las agresiones de que era objeto su hija, y que no había hecho nada para que se remediara la situación. La mamá de Karina, para no tener más problemas, pidió que se cambiara de grupo a su hija y así evitar más conflictos. A pesar del cambio, continuaron los problemas con Citlalli, por lo que la maestra constantemente citaba a su mamá para exponerle lo sucedido, al punto de que Citlalli abandonó la escuela un tiempo considerable. Posteriormente, la madre de Citlalli se presentó en la dirección de la escuela, solicitando:

Que firmáramos un acta, en donde decía que la niña, desde cuarto año, estaba siendo agredida, que le estaban haciendo *bullying* y que a la fuerza quería que le firmáramos (EJM2°).

El acta describía cómo los maestros no habían querido controlar la situación, y exponía que su hija tenía ya mucho tiempo sufriendo agresiones, por lo que llevaría la queja a Derechos Humanos, para que se realizara una revisión exhaustiva a la escuela y a su personal docente. El acta que solicitaba, requería de la firma y sello del director, así como de la maestra del grupo. El director se negó a firmarla, haciéndole ver que no era la primera ocasión que se presentaban problemas con su hija y que además, sus compañeros afirmaban que ella era la

que provocaba los disturbios, por lo que finalmente se retiró la señora, junto con su familia, que le había acompañado a presentar el acta.

Tiempo después, la alumna regresó a clases, y continuaron los problemas, hasta el punto de que Citlalli llegó a los golpes. En otra visita realizada por la mamá de Citlalli, ésta comentó que buscaría respaldo de un psicólogo para fundamentar su afirmación del acta. Ahora Citlalli está en sexto grado y de acuerdo con la maestra en turno, en los primeros días del ciclo escolar recibió un escrito de recomendaciones particulares para la niña, por parte de un psicólogo del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en donde se le avisaba que estaba siendo víctima de *bullying*:

Creo que ya se está llegando también a un punto extremo, en donde como papás quieren justificar la mala educación de sus hijos y tampoco se vale (EJM2°).

CASO 2. MAESTRO OMAR

En este ciclo escolar, un padre de familia, preocupado por lo que estaba enterándose por parte de su hijo, acudió a la escuela para entrevistarse con el maestro de grupo, pues el chico le había manifestado que existía un trato desigual hacia él. El padre de familia, molesto, catalogaba el trato que se le daba a su hijo como discriminatorio. Al respecto el maestro comentó:

Resulta que este niño había estado teniendo actitudes hostiles hacia sus compañeros, y en una ocasión aventó un yogurt contra una niña y la salpicó. En otro momento, en la clase de educación física, el maestro les indicó que formaran equipos y como un niño sobraba, él promovió la expulsión de un compañero, además de que no autorizó que un niño se integrara a un juego, o sea, lo marginó (EOH2°).

En este sentido, se observó un manejo de información distorsionado por parte del alumno, para justificar, de alguna manera, su actuación en el salón. Sin embargo, después de una explicación del maestro, se acordó con el padre que estarían en comunicación directa, previa plática con el niño para el cambio de sus actitudes.

Este caso muestra el empoderamiento del niño para realizar actos que van en contra de la tranquilidad de los compañeros que lo rodean.

Conclusión para este capítulo

En el acercamiento a los sujetos de la investigación, con la finalidad de integrar elementos que permitieran comprender las causas de la problemática, se enfrentaron diversas actitudes que obstaculizaban el camino para llegar a profundizar en los temas que, previo al piloteo, se encontraron, y que motivaron la realización de la segunda visita a campo, con un guión reformado para llegar al núcleo del objeto de interés.

Se encontraron múltiples formas de entender y comprender los derechos humanos; entre las más relevantes, están las nociones que tienen los docentes acerca de las instituciones públicas que se encargan de la defensa del tema en cuestión. De la misma manera, se encontró que para los docentes, un fuerte aspecto a considerar, en el tema del derecho, es la importancia que pone a la obligación como elemento principal para el goce de los derechos, situación que prevalece de manera generalizada.

Los docentes identifican los derechos humanos como una serie de prerrogativas inherentes al ser humano, pero esta identificación se hace de manera sectorizada, seleccionando grupos que tienen necesidades especiales de protección, como los indígenas, las mujeres, niños, adultos mayores, etcétera. Así, los docentes, en un orden de importancia, consideran sus “derechos”, por debajo de los demás grupos.

Para los maestros, los derechos más importantes son la alimentación, la salud, la protección familiar y la educación; y en los niños, el derecho a un nombre, a una protección, a un techo. Éstos, son identificados como esenciales para la realización de su personalidad como ciudadano productivo, y su

satisfacción, determina, de manera consciente, la actitud que toma el ciudadano ante los retos sociales.

La protección de los derechos está más encaminada hacia la infancia puesto que los niños, por su condición de vulnerabilidad, deben estar en observancia para evitar que sean transgredidos.

Para los docentes, las comisiones públicas de derechos humanos dejan mucho que desear en cuanto a su labor, pues es mucho más fácil percatarse de su trabajo, mediante las acciones emprendidas, que por su discurso. Así, los docentes ven que es más notoria la defensa de derechos de los agresores o delincuentes, según sea la situación, así como de organizaciones independientes, amparadas bajo las sombras de las comisiones públicas de derechos humanos.

Con respecto a los derechos de los niños, están a favor de su protección, así como de la educación en derechos humanos que debe continuarse impartiendo o emprenderse en las escuelas, como parte de la contribución del estado para la difusión de los mismos; sin embargo, opinan, el derecho debe ser acompañado por la obligación del niño, y equilibrar el poder que le confiere el derecho, pues al no tener un condicionante, esta educación deriva en crear conflictos para los padres, como para los docentes en el aula.

Los derechos humanos también son vistos como elementos que empoderan a los padres de familia para ejercer acciones coercitivas hacia el docente, en pro de la satisfacción de sus necesidades; sin embargo, estas necesidades no siempre, opinan los docentes, son las que buscan que se mejore la atención hacia el alumno, sino para obtener lo que les favorece, lo que genera conflictos entre docente y padres de familia.

Este trabajo permitió comprender, de primera mano, las causas que los docentes identifican como obstáculos para el cumplimiento de los derechos humanos, puesto que las condiciones que se tienen en el Estado mexicano, no son las adecuadas para su ejercicio con plenitud.

Una de las líneas a seguir es la identificación de los elementos que obstaculizan la difusión de los DH; y de esta situación, la consecuencia en el entendimiento de los mismos como un medio o forma de vida.

Revisar el manejo político que se da a este tema, es otra vertiente interesante, tomando en cuenta que es un contenido al que se está dando la importancia debida, y que ésta es aprovechada por discursos que van minando la imagen que se tiene de las instituciones defensoras de DH.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4. UN PROCESO DIALÓGICO-REFLEXIVO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES

4.1. Análisis de las condiciones institucionales

La influencia que se obtiene de la política educativa que es dictada en cada sexenio con sus diferentes variantes, da como resultado la movilización de las estructuras del sistema educativo (secretarías estatales de educación, regiones y sectores educativos, zonas escolares y por último, los planteles escolares), que se adaptan a lo requerido, para cumplir con los objetivos planteados según el caso, lo que desemboca en un sinfín de inconformidades que surgen a partir de la desestabilización de las normas ya aceptadas por el grupo docente. En otro aspecto, la desinformación es una constante en el plantel escolar, con respecto a temas de organización e información oficial o sindical, que en buena medida coartan la confianza en las autoridades estructurales, llámese dirección y supervisión, que son las más cercanas e influyen directamente en el colectivo docente.

De este modo, lo que hace la política externa a los planteles educativos, y la política macro dictada vía estructura de una forma prescriptiva vertical, es estar fuera de contexto y tener un impacto menor en el objetivo planteado, hablando en sentido estricto de una reforma o de una adecuación, como lo fue en su momento la utilización del equipo de *Enciclomedia* para 5° y 6° grado en el nivel primaria; sin embargo, abona a fortalecer la tensión existente entre docentes y autoridades educativas, porque a criterio del profesor, no toma en cuenta las condiciones del alumnado.

De manera específica y por estar integrada en una estructura educativa, la escuela, dentro de sus paredes, adopta esa política, regida por condiciones que son respaldadas bajo el argumento de la necesidad de llevar a la vanguardia al país, lo que Ball (1994) denomina: “La micropolítica de la escuela”, que va desde

el director, como representante de la institución escolar, pasando por los y las docentes, así como por el personal de asistencia, que se organizan para darle a la institución una imagen ante la comunidad. El director cumple con una función administrativa dentro del plantel, y como un eslabón logístico entre la supervisión escolar y la institución que representa. Cada docente (de primaria), está encargado de un grupo de alumnos para desarrollar una serie de actividades pedagógicas y socioculturales, de acuerdo con su grado, cumpliendo así con lo demandado por el currículo escolar.

La institución que está siendo estudiada es de organización completa, 13 de los 17 docentes son mujeres, que van de los ocho a los veinte años de antigüedad en el servicio, y el resto corresponde a maestros varones, que entran dentro del mismo rango. De estos, la mayoría ha optado de manera personal por su actualización profesional para el servicio.

En esta plantilla de docentes, se han formado grupos de poder con respecto a la realización de actividades, al interior de la institución, los que se ven enfocados, principalmente, en las cívico sociales, como los honores a la bandera, desfiles y participaciones culturales. Cuando menciono grupos de poder, es porque no existe, en realidad, un grupo específico por tiempo indefinido, y debido a factores externos, los docentes son movidos de sus centros de adscripción, conforme a las necesidades observadas por las autoridades que arriba denominamos estructurales, lo que provoca una modificación constante de estos grupos; sin embargo, las ideas persisten en lo que denominaré “la apatía para la colaboración en las actividades propuestas por el grupo opuesto”, un conjunto formado por cuatro maestras, de mayor tiempo en el servicio, a las que ocasionalmente se les agregan otras docentes, de forma individual, que se basan, regularmente, en las siguientes ideas:

- Las acciones emprendidas no deben ir más allá del tiempo marcado para sus deberes escolares.

- Las acciones no deben implicar esfuerzos mayores, en donde el propio docente tenga que aportar cuotas económicas.
- La escuela, a través del directivo, debe proporcionar las condiciones adecuadas para el buen desempeño del cuerpo docente.

Un grupo más reducido de docentes (mujeres), participan con apoyo y proposición de acciones innovadoras en actividades de temporada (kermés, festejos sociales, y conmemoraciones cívicas), en adherencia a la dirección escolar, y en su mayoría, sin mayor interés de tipo personal, más que el de resaltar a la institución como centro educativo.

Y finalmente, un número de docentes mixto, que se encuentra disperso y que en su mayoría se mueve por acciones convenientes de tipo personal (necesidad de acceder a una beca para sus hijos, otorgamiento de días económico sin ser reportado como tal, etcétera), en la idea de una participación retribuida, buscando no chocar con los grupos definidos, y actuando de manera oscilante, manteniéndose en aparente pasividad, y al pendiente de las actividades pedagógicas.

Esta descripción pertenece al ámbito organizativo, en el cual también es importante mencionar la acción del director, que opta por realizar la mayor carga administrativa por su cuenta, apoyado por el asistente de limpieza, con la postura explícita de que los docentes posean el mayor tiempo para dedicarse a sus labores áulicas. Sin embargo, de manera paralela, esta posición del director acarrea consecuencias negativas, al opacar la carga administrativa que también corresponde a los docentes, y evidencia el protagonismo que adopta el director, que en ocasiones coarta la comunicación directivo-docente y viceversa. Existe una especie de control interno llamada *egoadministración*,¹² en que la información de lo administrativo, así como los problemas que se presentan, son abordados por el

¹² Término utilizado para referirse a la manera en que el directivo escolar monopoliza las decisiones que se deberían tomar en consejo técnico.

director, sin que los profesores se enteren, y muchas veces lo saben, hasta que algún acontecimiento crece a proporciones mayores, debido a la escasa comunicación y coordinación existente entre directivos y maestros, situación difícil de resolver, cuando el padre de familia acude con el docente para hacer efectivo algún acuerdo alcanzado con el directivo. Sin lugar a dudas, la organización escolar es abarcativa en todos sus actores, como lo menciona Barr Greenfield:

En una profesión administrativa basada en la ciencia de la organización, la tarea del administrador es llevar a las personas y a las organizaciones a una unión fructífera y satisfactoria. Al hacerlo, el trabajo del administrador amplía la justificación de un orden social más amplio... puesto que él trabaja para vincular la actividad cotidiana de las organizaciones con ese orden social (Ball, 1994, p. 6).

Lo anterior muestra una tensión entre los actores de la institución educativa, ya que cada docente se asume en una posición, ya sea personal o de grupo, que orienta sus acciones a objetivos diferentes a los del centro escolar. Para Touraine (2006), es indudable que las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos, que en ellas intervienen, articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y desde ahí, ejercer su quehacer. Los posicionamientos que los sujetos asumen están, evidentemente, no sólo atravesados por “el aquí y el ahora” institucional, sino que devienen a las trayectorias académicas y personales que portan, de las identificaciones realizadas y de las apropiaciones en sus prácticas, lo que hace evidente la creación de una visión institucional propia para el organismo educativo, que disgregue las visiones personales para orientarlas hacia un grupo.

El estilo escolar

La escuela, a lo largo de seis ciclos continuos, ha obtenido resultados importantes en evaluaciones externas como; Enlace¹³, Examen semestral¹⁴ como las mas

¹³ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de

representativas del nivel básico de educación, en donde la mayor parte de los alumnos se encontraba en un rango de bueno a excelente, colocando al plantel en el primer o segundo lugar de la zona escolar; sin embargo, a lo largo del ciclo escolar se van dando tensiones como las descritas en los apartados anteriores con algunos padres de familia, quienes realizan comentarios negativos, con respecto al estilo docente, o a la manera en que se le da solución a los incidentes que se presentan. Es importante remarcar, que los comentarios que se dan por parte de las madres, no pertenecen completamente a la generalidad, sino a grupos de éstas que, por alguna razón, no simpatizan con los docentes; aunque esta categoría de análisis no pertenece a este tema, por lo que sólo hago mención de ella como referencia.

A las críticas y observaciones que se dan, de manera externa, por los padres hacia los docentes, le seguían los silencios de los grupos críticos, y las marcadas felicitaciones expresadas por algunos integrantes de éstos y por el resto de las madres de familia, puesto que aunque existe una tensión provocada por el deber de hacer, entre los padres y docentes, al final, los resultados que se obtienen por el trabajo de alumnos y profesores es favorable para la imagen de la institución, y los padres de familia consideran que es una “escuela buena”. A pesar de ello y de los triunfos que obtiene el centro escolar, existen presiones de las autoridades por indagar si los resultados son meritorios o trucados, debido a que en la zona escolar, año con año, circulan exámenes de carrera magisterial, concursos nacionales para el otorgamiento de plazas docentes y sobre todo, el examen Enlace; por lo que en el último ciclo, la supervisión escolar se dio a la tarea de realizar movimientos para desarticular los grupos que se mencionaron anteriormente, con la finalidad de legitimar la veracidad de los logros obtenidos;

secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas.

¹⁴ El Examen semestral es aplicado por la Subdirección de educación primaria de la región Ecatepec, a través de su estructura; jefatura de sector, supervisión escolar y por último la aplicación en el centro escolar. Con la finalidad de medir el aprovechamiento académico de las y los alumnos, realizando una competencia interna, posteriormente una de zona escolar, una de jefaturas de sector y entre subdirecciones lo que también se cataloga como competencia Estatal.

pero como en este año, continuaron los buenos resultados, la escuela se ve como una institución de “buenos resultados”.

Con respecto al tratamiento de situaciones problemáticas, existe una marcada tendencia, a la que he denominado protagonismo, por parte del directivo escolar, con dos enfoques diferentes:

En un primer sentido, hago alusión a los acontecimientos que son considerados intrascendentes (reportes de alumnos enfermos, permisos para ausentarse de clases, quejas del padre o madre de familia por la inconformidad acerca de la manera de llamar la atención a su hijo, etcétera), pero que son recurrentes; en donde los padres de familia invisibilizan al docente, por considerarlo con escasa injerencia y poder para eliminar situaciones problemáticas o para proporcionar una solución inmediata a su queja. En este caso, se hace a un lado al maestro, y se alcanzan acuerdos verbales padre-directivo, mismos que en muchas ocasiones no son comunicados al docente, de modo que éste no se entera de ellos, ni de la asistencia de los padres a la institución.

En el segundo, hago referencia a problemáticas de tipo organizativo, en las que se agrega la supervisión escolar como agente de autoridad y participe de las mismas, en los requerimientos dirigidos a docentes (indicaciones), quienes se ven coartados en el agente directivo, que al igual que los maestros, en el tratamiento de situaciones cotidianas, son ignorados, provocando descontento por parte de los docentes.

En el aspecto académico y, por tanto, en el vínculo pedagógico que los alumnos y docentes establecen en el espacio áulico, los segundos cumplen su función de orientadores en las actividades que realizan los primeros. En este espacio, existe una relativa libertad de acción, que se ve reflejada en las formas particulares de abordar la práctica docente. En el aula, no se cuestiona la autoridad de los profesores, es un espacio donde se concretan acuerdos iniciales para la convivencia, y se plasman las reglas propuestas por los alumnos, que el docente considera adecuadas, aunque cuando estas normas no cumplen las

expectativas de los padres, acuden con el directivo para interferir en ellas y favorecer sus peticiones.

Los padres de familia, por su parte, están al pendiente de sus hijos mediante su asistencia, a la hora de entrada de la escuela, momento que, por tradición, se ha tomado para la comunicación de lo que acontece en el ámbito educativo. Actualmente, debido a que los padres de familia entraban y salían constantemente a la hora del ingreso de los alumnos, para justificar inasistencias, entregar tareas, o dudas de algún tema escolar abordado, entre otros, los docentes decidieron formar una valla de atención a padres, en la entrada principal de la institución, con lo que han conseguido contener el ingreso desorganizado, para cuidar la seguridad de los alumnos; sin embargo, las o los vocales de cada grupo (padres de familia nombrados en asamblea de grupo, al inicio del ciclo escolar), tienen acceso libre a la institución por el apoyo que brindan a los docentes, incluso a la escuela. Para Fernández (1994), el estilo puede considerarse el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados.

La cultura docente

Los docentes de este plantel, como en otros casos, desarrollan su trabajo tomando como referencia parte de su historia personal, así como su trayectoria profesional. En la conformación de la cultura docente influye la forma en que fueron instruidos a lo largo de su proceso formativo inicial, pero también lo proporcionado por los servicios de actualización docente. Asimismo, en su ejercicio profesional toman como base de su actuación los requerimientos institucionales, vía la normatividad establecida. De modo que, la cultura docente comprende distintos aspectos como lo señala Pérez (2004). Para él, una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo Edward B. Tylor quien lo define como: “Aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias,

arte, leyes, moral, costumbre y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembros de una sociedad” (Gómez, 2000, p. 13).

En el caso específico de la escuela primaria, objeto de estudio e intervención, esta cultura docente se pone de manifiesto cuando los profesores y profesoras se asocian en grupos por afinidad de objetivos o creencias, aunque también cuando lo hacen de manera individual. Es una cultura en movimiento, dinámica y se observa tanto en la dimensión individual como en la grupal. La cultura docente no es inamovible, es contingente, y depende de los cambios, tanto externos como internos, de la institución.

El conflicto en la escuela

Empezaré por apoyarme en tres definiciones de José Bleger, presentes en su obra *Psicohigiene y psicología institucional*, tomadas de Fernández (1994), para referirse a las dificultades enfrentadas institucionalmente:

- *Dilema*: El planteamiento se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución.
- *Conflicto*: El planteamiento se hace en términos de dos posturas contrapuestas, generalmente encarnadas por dos bandos institucionales.
- *Problema*: El planteamiento se hace a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su posible significación.

Para efecto de explicar la manera en la que se movilizan las dificultades dentro de la escuela, retomo la definición de conflicto y presento dos ejemplos ligados a la escuela donde se realiza el estudio:

- Dificultades producto de las actividades organizativas (festivales, desfiles, acuerdos de grupo, etcétera).

- Dificultades que resultan de la relación padre–docente y viceversa, en donde también se ve involucrado el alumno.

En el primero se encuentran interrelacionados los grupos que anteriormente se mencionaron, en una división de poder, vinculados con actividades donde se ve reflejada la imagen de la escuela, existiendo una marcada resistencia, de algunos, al trabajo cooperativo y a la participación. Cada grupo o de manera individual, se pronuncia por delegar la responsabilidad a algún otro compañero. De esta manera, es posible afirmar que existe un deslinde de responsabilidades para asumir tareas colectivas.

Como lo menciona Fernández (1994), el ser humano se relaciona con su realidad material y social en niveles racionales (a partir de juicios basados en la evaluación de información proveniente de esa realidad), y en niveles irracionales (a partir de la reacción a significados con que la realidad interna inviste a la externa) de acuerdo con la visión de la realidad que en ese instante percibe. Lo que se resume en la denominada, como modalidad regresiva que es entendida como la preponderancia del prejuicio sobre el juicio basado en el análisis de los hechos, el incremento de conductas impulsivas, la intensificación de la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto (Fernández, 1994). Para algunos docentes, la incomodidad y el incremento de angustia que ocasionan los cambios en la manera actual del manejo de las instituciones educativas y los desafíos que representa el estar acorde al momento actual, como centrar la atención en el aprendizaje del alumnado y la autoridad que se imponía desde el ser docente, producen la idealización de algún estado pasado, al que se procura regresar, y al que se evoca con profunda nostalgia, porque lo de antes y la manera en que se hacían las cosas, eran mejores.

El segundo, se refiere a un tema común en la escuela, que regularmente inicia en el salón con alumnos que presentan una conducta que, a juicio del docente (autoridad en el aula), va en contra de la convivencia áulica pacífica, lo

que denominan “conductas no apropiadas” (jugar al momento de la clase, molestar al compañero o compañera, no llegar a tiempo al salón después del receso, no entregar tareas y no trabajar, entre otros). Cuando un alumno incurre en estas conductas de forma recurrente, generalmente es sancionado y algunos padres o madres de familia se molestan de que a sus hijos se les catalogue como los “desordenados”, provocando una disputa acerca del comportamiento del alumno, por parte del docente, el hijo y el padre de familia. Una segunda tensión se produce por la actitud desafiante de algunos padres de familia, bajo el cobijo de los derechos del niño y su participación en los asuntos escolares, con la idea de sancionar a los maestros e impedir que tengan autoridad; situación muy común, cuando el padre de familia se presenta en el plantel.

La burocracia en la institución educativa

La escuela, como parte del sistema educativo, pertenece a un tipo de estructura vertical que cumple con la función social de educar, a través de un currículo horizontal en el país.

Esta misma, como parte de una estructura, no ha permanecido ajena a los cambios sociales y por lo tanto a los administrativos. Este criterio de orden materialista es bautizado por Max Weber, en Elizondo (2001), a finales del siglo XIX como la burocracia. Para Weber era el sistema de organización que debía ser adoptado por toda institución compleja, para responder a las necesidades de la sociedad moderna.

Para Weber la burocracia tiene las siguientes particularidades:

- Carácter legal de las normas y los reglamentos.
- Carácter formal de las comunicaciones.
- Carácter formal y división del trabajo.
- Impersonalidad de las relaciones.
- Jerarquía de autoridad.

- Rutinas y procedimientos estandarizados.
- Competencia técnica y meritocrática.
- Especialización de la administración separada de la propiedad.
- Profesionalización de los participantes.
- Completa previsibilidad del funcionamiento.

La escuela no escapa a este tipo de organización, como lo menciona Remedi (2004), por lo que los profesores expresan la contradicción entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones, y el sentido de la misión que los propios centros educativos expresan como mandatos. Los docentes en la escuela centran su atención en el espacio áulico, por convicción y por mandato. En este aspecto, se centra un punto complejo del tratamiento de los conflictos, en que los docentes, con el ánimo de no retrasarse en los contenidos del bimestre, minimizan los problemas ocasionales y los que consideran de mayor trascendencia son omitidos. Es importante mencionar que, cuando un problema es recurrente, con diferentes actores, es considerado dentro de lo cotidiano, lo que genera cierto disgusto por parte de los padres al no ser considerados de manera particular. La burocracia es practicada dentro de la institución, cuando un docente remite al alumno con el directivo para obtener alguna sanción.

En otro plano, el directivo instaura una serie de requisitos no escritos para acceder permisos y consideraciones, entre otros, en el tono de “qué diste, qué quieres” a esto Fernández (1994), llama los “no dichos”.

Para Gutiérrez (2002): “La escuela es la institución social que su naturaleza, sus funciones y su estructura, cumplen como ninguna otra con objetivos políticos” (p. 17), y que por consiguiente, adopta la estructura organizativa para la atención a quienes solicitan el servicio, así como para los terceros, que en este caso, estarían conformados por los padres de familia.

Estamos inmersos en una sociedad de cambios constantes y por consiguiente, la evolución escolar está ligada a estas necesidades. La cultura

burocrática, en sentido estructural, alcanza a los docentes dejándolos como sujetos controlables mediante números, sin oportunidad de proponer cambios significativos, en donde la libertad que posee, oscila entre lo permitido dentro de la organización y lo no prescrito.

Los cambios se orientan desde afuera, desde reformas que pocas veces dejan libertad para la aplicación diversificada de métodos y estrategias orientadas a las condiciones de cada contexto escolar. Estas condiciones visibilizan la necesidad de una intervención en la institución con una propuesta basada en el reconocimiento de los derechos humanos, puesto que como se vio en el diagnóstico, ubicado en el capítulo tres, la noción que se tiene de los derechos humanos, por parte de los docentes, se reduce a mirar a la CNDH, sólo como una institución defensora, sin referirse claramente al contenido, y mirar los derechos como una dádiva, después de haber cumplido con un requerimiento previo para poder ser gozado. Los profesores ven a los derechos humanos como un elemento obstaculizador para su labor dentro y fuera del aula, y como la herramienta coercitiva que limita su autoridad.

Por otra parte, en cuanto a los derechos del niño, en específico, identifican la necesidad de limitarlos, debido a que en la condición de éste, no existe la conciencia de lo que es conveniente para ellos, provocando conductas inapropiadas en la escuela, dando como resultado una tensión subyacente entre sus derechos y obligaciones. Los docentes observan a los Derechos Humanos, como una institución que protege solamente algunos grupos (niños, mujeres, inmigrantes e indígenas), por lo que se preguntan: ¿Y los derechos de los maestros? Además de pensar que los derechos humanos, sirven de bandera a ciertas organizaciones civiles, para llevar a cabo trasgresiones a las leyes de tránsito y con las agrupaciones de comerciantes ambulantes.

4. 2. Delimitación de la intervención basada en el diagnóstico

La puesta en marcha de una intervención, con una propuesta basada en la resignificación de las concepciones docentes, encontradas en el diagnóstico para sensibilizar al profesor, sobre las prácticas relacionales en el desarrollo de trabajo en el aula, así como la problematización de las concepciones en derechos humanos y los derechos de los niños y niñas, que permean en las relaciones cotidianas, corresponde un gran desafío de formación. Las prácticas docentes que se desarrollan en la cotidianidad, están permeadas de una serie de concepciones culturales que se concentran en el “ser” docente.

La influencia social, la pertenencia a una estructura institucional y la reflexión de su quehacer, aunado al ejercicio de autoridad, construyeron prácticas escolares para responder a una sociedad determinada, en un tiempo, en donde el reconocimiento de “los otros” era una utopía; la sociedad actual, en su condición cambiante, no da a lugar a la verticalidad de la instrucción y las nociones actuales de respeto, libertad, derecho, etcétera, han sido entendidas de una manera distinta por las nuevas generaciones, lo que ha resultado en una crisis para los maestros formados en la escuela tradicional, que tiene como fin último, el logro de sus objetivos, basados en que el alumno realice las actividades en tiempo y forma, reconociéndose como poseedor del conocimiento; el alumno, por su parte, lo que solicita, es un trato respetuoso y de cordialidad.

Las prácticas docentes están influenciadas por nociones en donde no se conocen o reconocen los derechos de los infantes, y en donde choca la autoridad que ejerce el profesor con sus derechos, que son mirados como obstáculos, sólo aplicables a los demás. La práctica es un concepto que designa fenómenos directamente observables que expresan un sentido cultural y moral casi inmediatamente accesible, al menos para los sujetos socializados en la cultura a la que pertenecen dichas prácticas (Puig, 2003).

Se debe influenciar en las prácticas docentes, mediante un plan trazado con la finalidad de modificarlas, con la idea de conseguir desarrollar el reconocimiento de los derechos humanos, para ubicar al profesor en la posición social que le corresponde, y reconocerse como garante de derechos y diseminador de los mismos, para orientarlos como un mecanismo regulatorio de la convivencia.

Pensar en conocer y reconocer la diferencia como fortaleza de una institución, es un reto que no presupone la participación de todo el colegiado; sin embargo, el mostrar una alternativa de convivencia al interior de la institución, es siempre un atrevimiento que vale la pena impulsar, ya que como lo dice Puig, las prácticas son medio y sujeto creándose el uno al otro (2003).

Reconocimiento de aliados estratégicos, para la aplicación de la propuesta

Como ya se mencionó en apartados anteriores, se encontraron dos grupos antagónicos, donde uno de ellos, se identifica con lo que Fernández (1994) cataloga como modalidad progresiva:

La modalidad progresiva está acompañada, en cambio, por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro (Fernández, 2009).

En el que se encuentran condiciones adecuadas, para poder entablar un proyecto colaborativo. Este grupo se forma por cuatro docentes, con los que estableceré redes de apoyo para involucrar, en una primera instancia, a los que se identifican de manera independiente. Por su parte, el directivo escolar brindará el espacio necesario, en tiempo y lugar, para la puesta en práctica del proyecto.

Plan de acción para aplicación de la propuesta

Promover un espacio para conocer, y en su caso, reconocer a los derechos humanos como mecanismos viables para la convivencia en el espacio educativo, en el plano laboral, de relación entre homólogos, y principalmente, entre docentes y alumnos, e integrar los principios de la educación para la paz, del *Manual para construir paz en el aula* (Mendoza y Ledezma, 2007) en un espacio para la socialización de casos identificados por los docentes, problematizando las concepciones arriba mencionadas, las cuales se retoman del diagnóstico, que se ha integrado en cuatro apartados generales:

1. Concepciones docentes acerca de los derechos humanos.
2. Opiniones docentes con respecto a los derechos del niño.
3. Perspectivas docentes acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de Derechos Humanos.
4. Principales conflictos surgidos en la escuela en donde los derechos humanos tienen un papel transversal.

Cada uno de los grupos tendrá un máximo de dos sesiones, y las actividades estarán apoyadas con materiales de derechos humanos ligados a las problemáticas actuales como puntos de análisis, con la finalidad de alcanzar el reconocimiento de nuestra persona humana como sujeto de derechos, bajo el planteamiento de Magendzo (2008). Para él, un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso de que éstos hayan sido atropellados.

Justificación de la propuesta

La viabilidad del proyecto de intervención radica en la promoción de la resignificación de las concepciones docentes, respecto a los derechos humanos y

sobre todo, de los derechos de los niños en el aspecto práctico, que contribuye a su reconocimiento como elemento mediador de las relaciones interpersonales, buscando alternativas de solución de dificultades que generen conflictos en este plantel educativo, y que en su tratamiento se han visto agudizados con el acento en los derechos humanos.

La difusión de los derechos de los niños y las niñas, así como de los demás grupos, ha distorsionado la visión de protección general a los sujetos, asimilando que los derechos humanos son sectorizados. La confusión con algunos padres y docentes entre el respeto de los derechos de los niños y su responsabilidad escolar, ha provocado que el profesor adopte una posición de evasión como mecanismo de protección a su persona, con el fin de no verse inmiscuido en tensiones que le causen dificultades de tipo personal y/o laboral.

4.3. Propósito y enfoque de formación

Debido a que se pretende generar un proceso de sensibilización y provocar un cambio de perspectiva en la forma de concebir a los derechos humanos. Un escenario deseable que se busca construir, podría expresarse de la siguiente manera:

Existe una modificación de la visión de los maestros, de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, con respecto a los derechos humanos y los derechos de los niños, para lograr el desarrollo de las prácticas docentes de manera libre, respetuosa y tolerante, reconociendo la dignidad y la diferencia. Esto se logra, por medio de la utilización de prácticas de valor del tipo procedimental, en sus dos variantes, reflexividad y deliberativas, y para la identificación de las normas básicas de respeto al otro, con la finalidad de suprimir el *temor* docente a la sanción, en caso de violación a los derechos de los niños y niñas, por desconocimiento. Con este tipo de prácticas se sustituye el miedo o temor por el respeto y la promoción de los derechos humanos. Además, de lograr que el

docente se reconozca como sujeto de derecho, para empoderarse y liberarse de prejuicios y acciones que dañen su dignidad humana. También se tiene presente como finalidad de la intervención que:

- El docente debe ser promotor de derechos humanos.
- Es garante de los derechos de la niñez.
- Es un sujeto de derechos con responsabilidad social.
- Un agente integrador en el aula.

Este enfoque de formación se basa en lo socioafectivo, puesto que se ponen en juego tensiones que surgen al problematizar prácticas ya instauradas, en donde el afloramiento de los sentimientos es inevitable en la defensa de posturas, situaciones que deben cuidarse en la orientación que se les otorgue, teniendo siempre presente el propósito y las finalidades que se quieren lograr.

Alcances y limitaciones

El desarrollo de la propuesta está encaminado a la modificación de la visión docente en materia de derechos humanos, específicamente en los niños y las niñas del plantel antes mencionado, lo que sin duda, repercutirá en el turno vespertino, en donde laboran algunos maestros que están en el matutino, lo que constituye un aporte al tratamiento de conflictos, bajo la tónica del respeto de los derechos humanos.

4.4. Organización del proceso dialógico-reflexivo

Se presenta la distribución de las sesiones de intervención

CUADRO DE DOSIFICACIÓN

| | TIEMPO | RESPONSABLES | SESIÓN | CREENCIAS O CONCEPCIONES A PROBLEMATIZAR |
|---|-----------|------------------|---|---|
| 1 | 1.5 Horas | Rodrigo Juana | Concepciones docentes, acerca de los derechos humanos | <ul style="list-style-type: none">▪ Los derechos humanos son una institución que otorga libertades, a las que se puede acceder si se es buen ciudadano▪ Los derechos humanos son obstáculo y límite al ejercicio docente▪ El vínculo obligación-derecho, es un rasgo arraigado en el discurso docente |
| 2 | 1.5 Horas | Rodrigo Juana | Opiniones docentes, respecto a los derechos del niño | <ul style="list-style-type: none">▪ Límites necesarios a los derechos de los niños y niñas▪ Tensión subyacente entre los derechos de los niños, las niñas y sus obligaciones |

| | | | | |
|---|--------------|----------------------------------|--|---|
| 3 | 1.5 Horas | Rodrigo Juana | Perspectivas docentes acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de Derechos Humanos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La protección de las instituciones de Derechos Humanos, con un enfoque sectorizado ▪ Los medios de comunicación y su aportación en la concepción docente |
| 4 | 1.5 Horas | Rodrigo Especialista en DH | Principales conflictos surgidos en la escuela, en donde los derechos humanos tienen un enfoque transversal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso Citlalli ▪ Exposición de conflictos por parte de docentes que no fueron entrevistados para integrar el diagnóstico |

SECUENCIA DIDÁCTICA

| PLANIFICACIÓN | | | |
|---|--|---|--|
| ESCUELA: Sor Juana Inés de la Cruz | RESPONSABLE (S) Rodrigo, Juana. | SESIÓN: 1 | FECHA: 03 de octubre del 2014 |
| <p style="text-align: center;">CONTENIDOS (concepciones a problematizar)</p> <ul style="list-style-type: none"> Los derechos humanos son una institución que otorga libertades, a las que se puede acceder si se es buen ciudadano Los derechos humanos como obstáculo y límite al ejercicio docente El vínculo obligación-derecho, rasgo arraigado en el discurso docente | | <p style="text-align: center;">ACTIVIDADES PERMANENTES</p> <p>Lectura de información de derechos humanos asociada al tema. Derechos humanos-instituciones de derechos humanos, separación de nociones.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación de la propuesta de intervención. <p>Lluvia de ideas y posterior debate bajo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué siento como persona frente a los derechos humanos? ¿Qué pienso cuando escucho derechos humanos? <p>Dinámica de sensibilización “<i>La mirada del otro</i>”</p> <p>Con la finalidad de mirarse para reflexionar al tomar otra postura.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizaremos una representación en teatro guiñol, en dos etapas Se formaran dos equipos mediante la dinámica para la integración de equipos, cada uno se organizara para representar una situación en donde los derechos humanos hayan estado involucrados, tomando el papel de los alumnos mirando al chico como docente. El segundo equipo representará una situación en la que como ciudadano tenga que recurrir a la efectividad de sus derechos y estos se vean coartados por una obligación, en el ámbito escolar <p>Reflexión y deliberación con base en las siguientes preguntas. ¿Cómo me sentí cuando representaba otro lugar que no es el mío? ¿Qué sentí al verme como víctima? ¿Qué pienso, ahora que puedo mirar con distintos ojos? ¿Qué siento cuando los demás no piensan lo mismo que yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> En el cierre, formaremos un círculo para despedirnos, mediante la afirmación “No me quiero ir sin decirles que...” | | | <p style="text-align: center;">EVALUACIÓN FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> Con la evolución de las actividades se llevará un registro de observación de actuación de los docentes Grabación de la sesión en audio |
| <p style="text-align: center;">MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Muñecos de calcetas para teatro <i>Manual para construir paz en el aula</i> Hojas, lápices Artículo sobre el caso Jacinta | | <p style="text-align: center;">REGISTRO DE ADECUACIONES</p> | |

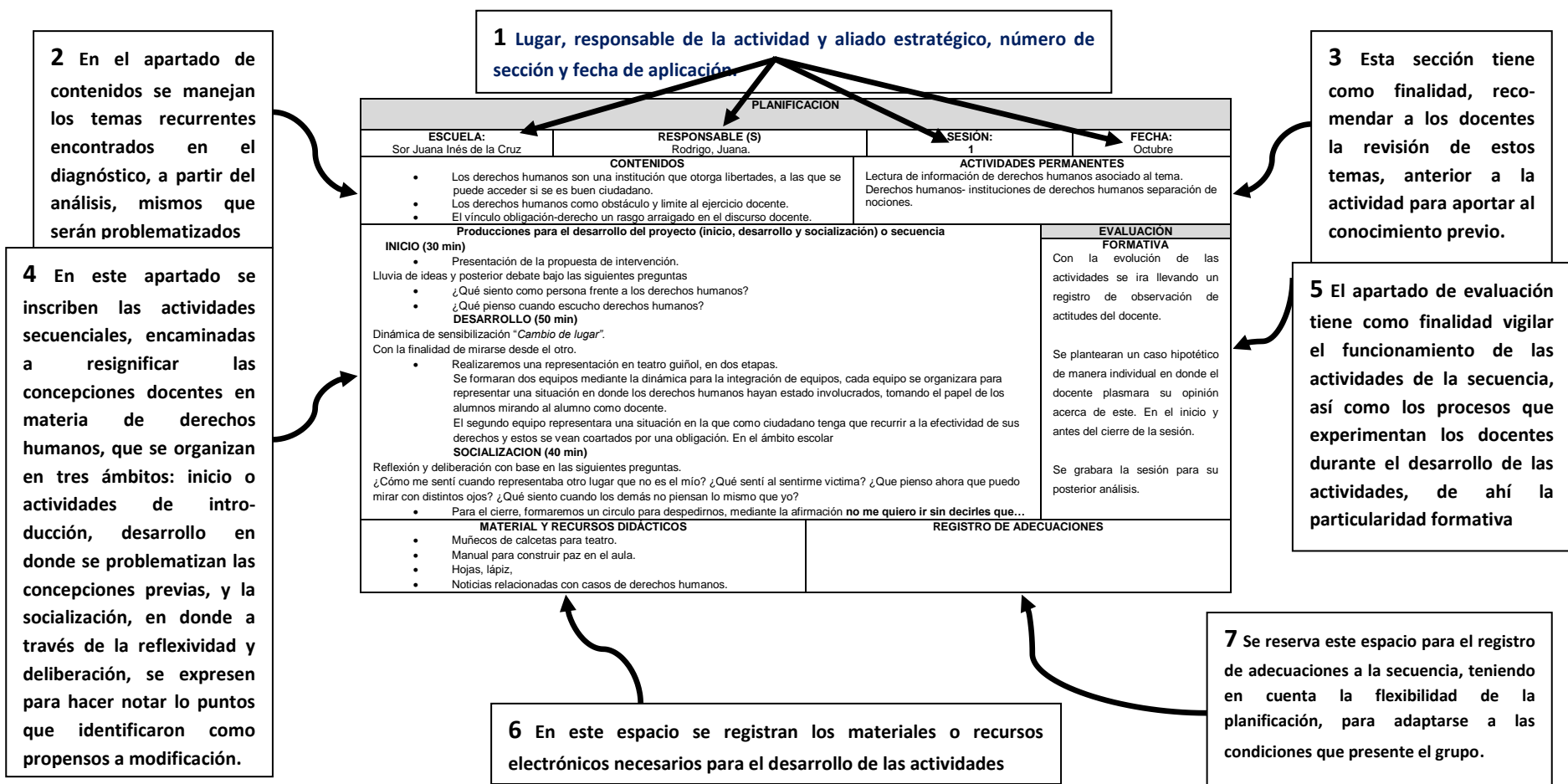
| PLANIFICACIÓN | | | |
|--|---------------------------------|---|---|
| ESCUELA: Sor Juana Inés de la Cruz | RESPONSABLE (S) Rodrigo, Juana. | SESIÓN: 2 | FECHA: 09 de octubre del 2014 |
| CONTENIDOS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Límites necesarios a los derechos de los niños y niñas ▪ Tensión subyacente entre los derechos de los niños, las niñas y sus obligaciones | | ACTIVIDADES PERMANENTES <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones acerca del tema • Viejas y nuevas formas de autoridad docente | |
| Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia: <ul style="list-style-type: none"> • Iniciaremos con una lluvia de ideas acerca de la noción que tenemos sobre la niñez, con las siguientes preguntas; ¿Qué es un niño? ¿Qué es un derecho? ¿Los niños tienen derecho a tener derechos? ¿Por qué? ¿Los derechos son de ellos o tienen que ser tutelados? • Al término de este debate realizaremos la dinámica, Pio pio con el propósito de sensibilizar a los docentes acerca de la vulnerabilidad. Las preguntas que orientarán los comentarios de la dinámica, ¿Cómo me sentí cuando era pollito? ¿Cómo me sentí cuando era mamá gallina? ¿Qué sentimientos experimenté? ¿Qué es lo que me dio seguridad? • Organizar una representación teatral, un equipo de cinco maestros representaran a cuatro alumnos en plena desobediencia al trabajo académico, no haciéndole caso al maestro y sin querer trabajar • Analizaremos las percepciones que se tienen al respecto mediante las siguientes preguntas; ¿Qué acontecimiento se visualiza? ¿A qué situación se enfrenta el maestro? ¿Qué fuerzas se visualizan? ¿Qué reglas hago valer en mi salón? ¿Cómo lo resuelvo? • Realizaremos una reflexión final con los conceptos, autoridad, autoritarismo y derechos • Nos despedimos con la frase, “Yo pienso que...” | | | EVALUACIÓN <p style="text-align: center;">FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotaciones para verificar la evolución de las concepciones de los docentes • De manera individual, realizaran anotaciones en una hoja en blanco acerca de la percepción de los derechos de los niños al inicio y al final de la sesión • Se grabara la sesión para su posterior análisis |
| MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Pañuelos • Libro <i>Trabajando con el conflicto</i> (Dávila, 2000) • Hojas, lápices • Artículo “La autoridad docente” de Emilio Tenti (2004) | | REGISTRO DE ADECUACIONES | |

| PLANIFICACIÓN | | | |
|--|---------------------------------|--|------------------|
| ESCUELA: Sor Juana Inés de la Cruz | RESPONSABLE (S) Rodrigo, Juana. | SESIÓN: 3 | FECHA: Sep.-Oct. |
| CONTENIDOS <ul style="list-style-type: none"> La protección de las instituciones de Derechos Humanos, con un enfoque sectorizado Los medios de comunicación y su aportación en la concepción docente | | ACTIVIDADES PERMANENTES Indagación acerca de casos conocidos de abuso a los derechos humanos Lectura de materiales asociados | |
| Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia: <ul style="list-style-type: none"> Iniciaremos con una recapitulación de las nociones de derechos humanos que se han visto en las sesiones anteriores con las siguientes preguntas como guía: ¿Qué pienso ahora? ¿Cómo ejerzo mis derechos con los demás? ¿Cómo abordo los derechos en el aula? Realizaremos la dinámica de sensibilización: “lo más valioso de mi trabajo”, identificando los valores que como institución nos identifican Formaremos tres equipos representando distintos sectores de la población en donde se hará circular información, mediante tres medios, y posteriormente reflexionaremos cómo la entendimos, y cuáles son las formas en que las manejamos Cerraremos la jornada mediante la frase, “Yo aprendí que...” | | EVALUACIÓN FORMATIVA <ul style="list-style-type: none"> Recopilación de productos de las actividades Reflexión escrita, acerca de lo que vieron en la sesión Se grabará la sesión para su posterior análisis | |
| MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS <ul style="list-style-type: none"> Libro <i>Trabajando con el conflicto</i> (Dávila, 2000) Hojas, lápices <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> Caso Jacinta (indígena encarcelada por supuesto secuestro de un agente federal) | | REGISTRO DE ADECUACIONES | |

| PLANIFICACIÓN | | | |
|---|---|---|------------------|
| ESCUELA: Sor Juana Inés de la Cruz | RESPONSABLE (S) Rodrigo, Especialista en DH | SESIÓN: 4 | FECHA: Sep.-Oct. |
| <p align="center">CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso Citlalli (por la profesora Juana) ▪ Exposición de conflictos, por parte de docentes que no fueron entrevistados para integrar el diagnóstico | | <p align="center">ACTIVIDADES PERMANENTES</p> <p>Indagación acerca de casos conocidos de abuso a los derechos humanos Lectura de materiales asociados</p> | |
| <p>Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta última sesión, realizaremos una síntesis de lo que hemos hecho y de la visión que se tiene hasta el momento, con respecto a la visión inicial de los derechos humanos • Se hará resaltar que los derechos humanos son inherentes a las personas, así como que el condicionamiento de los mismos es una violación • Se realizará un acercamiento con personal de derechos humanos, en donde haya una plática informativa acerca del funcionamiento de las instituciones de derechos humanos, sus alcances y limitaciones • Se abrirá un espacio de preguntas específicas por parte de los docentes, para satisfacer cualquier duda • Se dará por finalizada la sesión con el agradecimiento por su participación • El docente responsable finalizará con la siguiente frase: “No me quiero retirar si expresarles que...” | | <p align="center">EVALUACIÓN</p> <p align="center">FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión escrita acerca del caso expuesto, contrastando la visión anterior con la actual • Se grabará la sesión para su posterior análisis | |
| <p align="center">MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro <i>Trabajando con el conflicto</i> (Dávila, 2000) • Hojas, lápices • <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> • Caso Jacinta (indígena encarcelada por supuesto secuestro de un agente federal) | | <p align="center">REGISTRO DE ADECUACIONES</p> | |

A MANERA DE CARTA DESCRIPTIVA

Las anteriores propuestas didácticas están orientadas a resignificar las concepciones docentes, en relación a los derechos humanos, con la intención de dejar de estigmatizarlos como un elemento de acción coercitiva, y mirarlos como un conjunto de normas morales que acompañan la convivencia en el aula de clases o centro escolar, y por ende, al exterior.



Estrategia de seguimiento

Mediante la elaboración de productos de trabajo en el aula, tomados de las actividades de cada docente participante, se le realizará una carpeta, que al final sirva para autoevaluar mediante el análisis personal de los propios conceptos que cada uno poseía; además, y se videograbará cada sesión con la finalidad de tener otro punto de referencia, para el análisis de los procesos que van desarrollando los docentes. Daré seguimiento a los maestros, después de la última sesión, con la ayuda de un cuestionario que se les aplico días antes de realizar la intervención, con la finalidad de que quedara registro de lo que sabían sobre los DH. Con ayuda del mismo instrumento, se verificarán los avances en la resignificación de sus concepciones. Lo que me permitiría recaer en la evaluación de la intervención.

La evaluación será de manera grupal, mediante la puesta en práctica de posibles actuaciones ante una problemática expuesta, como ejemplo; así como un testimonio audiovisual, de forma individual, con base en las siguientes preguntas previas a la primera intervención:

- ¿Cómo tomo en cuenta los derechos de los niños en clase?
- En la manera de ejercer mi estilo docente ¿he trasgredido los derechos de mis alumnos?
- ¿Qué posición juegas, con los derechos humanos, en tu condición de docente?

Estas preguntas se retomarán, de la misma manera, y posteriormente, en la última sesión, para la realización del análisis de los procesos llevados a cabo.

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5. RECAPITULACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIONES PRODUCTO DE LA INTERVENCIÓN

5.1 Algunas reflexiones sobre mi experiencia profesional y encuentro con los derechos humanos

He llegado hasta este capítulo después de haber recorrido varios estadios en mi formación. En mis reflexiones incluyo algunos recuerdos sobre mis estudios en la normal, mi experiencia escolar como docente novel y, de manera especial, lo que significaron los estudios de la Maestría en Educación Básica con una especialización que tiene en el centro al enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz.

Una de las preocupaciones que como docente tuve, casi desde mi ingreso al servicio público, fue las formas y los “cómos” en el trato con los estudiantes, desde el plano interpersonal y desde luego, con sus tutores o tutoras. Las recomendaciones y exhortaciones, por parte de los maestros encargados de mi formación como licenciado en educación primaria, eran “estar a la altura del lenguaje que se maneja entre los estudiantes de cada grado”, para lo que se requería de cierto conocimiento del grupo, “hacer uso de la empatía, así como de los gustos que los estudiantes tenían (programas de televisión, problemas del entorno cercano) y trasladarlos al aula, con el fin de hacer significativo el aprendizaje”; así, basé mi práctica profesional en esas premisas, procurando ser “un buen docente”.

En cuanto a mi proyecto de intervención, la escuela donde lo realicé se encuentra ubicada en una unidad habitacional de reciente creación, por lo que la población estudiantil era numerosa. A ella me incorporé como docente. Los padres de familia, preocupados por sus hijos, asistían a dejarlos hasta la puerta de la escuela, regresaban durante el receso y por último, a recogerlos de la escuela. El conjunto de profesores se dividía en dos grupos: los *docentes con experiencia* y los *docentes nuevos*, situación que abría una brecha enorme dentro del colectivo,

provocando algunas tensiones. De ellas formé parte y me ubicaba en el segundo grupo.

El estilo docente, es un conjunto de hábitos, tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que le compete, a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en operación. En la configuración de los estilos, que tienen un papel determinado, tanto en la manera en como el profesor representa su función profesional, como en la forma e intensidad con que se siente interpelado por los otros; es decir, cómo interpreta las expectativas de los estudiantes, de los directivos, y de su propio gremio y responde a ellas (Yurén, 2003). Al respecto, José Esteve comenta: “Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizá porque... nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error (Esteve, 2006, p.46). Un estilo a partir del eclecticismo.

Los miedos por la inseguridad, ante la presencia de un nuevo docente, se esparcen a partir de la información que llega, desde diferentes lados, que alerta a los padres de familia, quienes se mantienen vigilando, provocando una cierta tensión en la relación; así, por una parte estaba lo que había aprendido como estrategia de relación interpersonal en mi formación inicial, y por la otra, el cuidado o los elementos de alarma que los alumnos tenían presentes, ante un desconocido, aún siendo el maestro.

En el ánimo de innovar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, se fueron suscitando malos entendidos con algunos estudiantes que malinterpretaban mi afecto mostrado hacia sus compañeros ellos lo interpretaban como *toqueteo* o las *caricias* (palmadas a la altura del cuello o en la cabeza), sin embargo el propósito era brindar confianza y empatía, para así orillarlos al aprendizaje sin obstáculos de tipo procesual. Esto chocaba con lo que había aprendido o entendido en mi formación docente, lo que me orilló a tomar medidas para no afectar mi imagen profesional y por ende, mi salud laboral.

Las enseñanzas, en la formación normalista, poco a poco fueron dando un vuelco, hasta llegar al punto de acomodamiento, en un espacio que cumplía con el horario de trabajo, las responsabilidades y el currículo. Paulatinamente, llegué a una zona de confort, en donde el docente se convierte en el dictador de la clase y de su verdad, sus cuestionamientos son los únicos que se aceptan, y las preguntas de los estudiantes surgen sólo ocasionalmente y en muchas ocasiones son interpretadas como rebeldías.

La relación con los padres se llevaba en un marco de cuestionamiento y respuestas claras y sencillas. Mi autoridad no estaba a discusión, era un juego de poder en donde no aceptaba que se alterara ni mi espacio, ni el orden establecido desde el inicio de cada ciclo escolar. Sin embargo, esto ocasionaba más problemas, cuando se suscitaba algún conflicto en el aula o en el receso, y éste no era atendido en la manera en que los tutores estuvieran satisfechos. El autoritarismo de mi parte no abonaba en mucho; entonces, empezaban a escucharse quejas de los padres, que se hacían acompañar de manera verbal de los *derechos humanos*. Y fue precisamente, en esos momentos, en que empezó a tomar sentido la divulgación radiofónica y televisiva de este *tema*, y su incipiente aparición en los libros de Educación Cívica y Ética, que eran vistos como una clase más del currículo para cubrir un examen, o mencionarlos para conmemorar un aniversario más de su declaración.

Fue así que inicié mi toma de conciencia de los Derechos Humanos, ahora vistos como instituciones que respaldan a los padres y alumnos en algún conflicto. A esto, había que agregar la influencia del director escolar, quién tenía la idea de que en cualquier problema de comunicación o conflicto, entre el docente y el alumno, tanto él, como el tutor, no serían fácilmente amparados por la institución de Derechos Humanos, además de que con frecuencia decía: “Primero te encierran y después te investigan”. Que esta idea viniera del representante de una institución a la que yo mismo pertenecía, no abonaba en la construcción de acuerdos necesarios para el tratamiento de conflictos, pues en el discurso popular, se estaba, en apariencia, en desventaja.

Vivimos en un país de instituciones, formados desde nuestros inicios bajo la idea de que a través de ellas, es como se gestionan las necesidades socialmente comunes. La palabra "institución" alude y refiere a normas de valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, formalizadas en el caso de las leyes, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos (Fernández, 1994). Pero ahora, en mi caso, al formar parte de una, no tenía el *cobijo* de ella.

Pensando que Derechos Humanos sólo sancionaba al docente, desarrollé cotidianamente mi labor magisterial. Sin embargo, mi pensamiento no era aislado, la vivencia diaria con mis compañeros maestros, me hacía ver que todos tenían la misma creencia y temor.

Si se lee entrelíneas, se puede notar que hasta este momento sólo se está manejando la frase "Derechos Humanos", lo que denota un conocimiento escaso, no de la existencia de sus instituciones, sino de su nombre, estructura, atribuciones, alcances, limitaciones, y que el acercamiento que se tiene a estos *temas*, es desde el currículo institucional, a través de los libros de formación cívica, ahora también, de manera horizontal, en Educación Física, por la vía del currículo, de manera externa, y por la influencia de los medios de comunicación, en donde la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), lanza *spots* para el conocimiento y ejercicio de nuestras prerrogativas, mismas que vale la pena analizar en cuanto a su impacto, debido a la falta de un andamiaje en la concepción.

Cuando en las aulas se tienen que abordar los contenidos con estos temas, la información no va más allá, es un tema más del currículo, pero hace falta el significativo. ¿Cómo se puede abordar un tema de relación social que al final del trimestre se va a evaluar, desde la cuestión cuantitativa y no la cualitativa, que es donde se ve el reflejado? En la formación normalista, no se tiene un punto de análisis o revisión los DH; por lo tanto, no hay formación o acercamiento.

Experto en este tema, Luis Pérez Aguirre comenta que para iniciar con el acercamiento a los derechos humanos, es necesario partir de lo más íntimo e inmediato, para luego reproducirlo a lo más amplio, complejo y estructural, con una noción respaldada. Si menciono lo cotidiano, es porque considero la individualidad personal incluida en las relaciones que afectan y son afectadas por estructuras cósmicas, que también son afectadas por esa cotidianeidad... entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? (Aguirre, 2011).

En el inicio de la segunda fase de mi formación profesional, me encontré que justamente, el problema con el que me había acostumbrado a lidiar, la demostración de poder, iba a ser tratado, a partir de la especialidad, Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. En ésta, pude reflexionar sobre mi bagaje vivencial con respecto a derechos humanos y el obstáculo que había sido para mí plasmarlo en un anteproyecto, siempre con la idea de ser la voz de mis compañeros docentes ante las instituciones de Derechos Humanos, bajo la postura asumida de víctimas de la situación, mostrando la desprotección de mi propia institución educativa, teniendo la mirada puesta en los DH, como un elemento punitivo o herramienta de coerción para el docente en servicio, sobre todo el de educación básica.

La catarsis, la re-evolución de mi concepción

A través de mi paso por el primer trimestre de la Maestría en Educación Básica, en adelante MEB, continué con la idea que había concebido del docente, como *víctima* de la influencia de los DH. Poco a poco, y con las intervenciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, abordando sus diferentes talleres y conferencias, desde la visión de servidores públicos, sus responsabilidades, sus atribuciones así como su marco de acción, caí en la cuenta de un elemento esencial, soy docente, *SOY UN SERVIDOR PÚBLICO*. Tomar consciencia de este elemento conceptual, hizo que mi realidad diera un giro de 365 grados, pasando de ser una víctima potencial, con todas sus implicaciones, a posible victimario, en

el sentido estricto de la palabra, a partir de la posición que ocupó en la estructura social. Nuevamente florecía el desconocimiento de los DH y la falta de formación en este ámbito, pero había algo aún más preocupante: ¿qué había hecho?, ¿cómo había contribuido en la formación del concepto de DH en el alumnado a mi cargo?, ¿cómo lo iba a hacer ahora?, ¿desde qué perspectiva?

El piloteo y diagnóstico

Con los elementos aportados por la MEB, para la recopilación de datos de campo, mediante la metodología de la Investigación-Acción participante, se dio un primer acercamiento hacia los compañeros docentes seleccionados (ver capítulo 4), recogiendo las primeras impresiones. La importancia de este acercamiento radicó en la confianza que le daría al entrevistado, y la misma con la que recogería sus respuestas, mediante el ensayo y el error; la técnica de Rapport, fue parte importante de mis entrevistas. En la segunda intervención, realicé entrevistas para profundizar en algunos vacíos que habían quedado en las concepciones docentes acerca de los DH. En las respuestas que obtuve, se puede observar que la mayoría de las nociones que se tienen de estas instituciones son, en su mayoría, negativas, siempre con el desconocimiento de nombres y responsabilidades, entre otras, mismas que se categorizan en cuatro ámbitos, para su posterior tratamiento, con estrategia problematizadora, mediante el método dialógico reflexivo.

5.2. La experiencia documentada a partir de la propuesta de intervención

Partiendo de la problemática visualizada como parte de un centro de trabajo, específicamente, en el ámbito de convivencia relacionada con los derechos humanos en la relación con los alumnos y padres de familia, planteé la revisión de las miradas diversas que tenemos como docentes, pues es claro que desde finales de los noventa, se inició la introducción de la educación en derechos humanos, misma que en los últimos años, se ha impulsado mediante reformas que le dan ímpetu a este enfoque, en especial, me refiero a la reforma constitucional

en materia de derechos humanos de julio del 2011 (disponible en la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), que determina a las personas como sujetos con derechos, y eleva a rango constitucional los tratados ratificados por México, en la procuración de justicia y la educación, entre otros. Lo anterior, constituye un avance significativo en esta materia; sin embargo, entre lo positivado y la práctica existe una gran distancia, y aunque ya son más de dos décadas en que se incorporaron los derechos humanos a la cuestión educativa, los maestros aún desconocemos las declaraciones básicas y sus principios. Para justificar este atraso, existen cientos de razones o excusas a favor, y opiniones en contra, así como infinidad de reflexiones calvinistas, lo cierto es que aún no educamos en derechos humanos.

Por lo tanto, mediante una primera aproximación en campo, se implementaron entrevistas semiestructuradas en dos momentos, para recoger las opiniones y visiones de los docentes, así como, para conocer, a partir de qué elementos informativos construían su concepto de derechos humanos.

Los resultados obtenidos se analizaron y las nociones recurrentes derivaron en cuatro temáticas: Concepciones docentes acerca de los derechos humanos; Opiniones docentes con respecto a los derechos del niño; Perspectivas docentes acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de Derechos Humanos; y Principales conflictos surgidos en la escuela, en donde los derechos humanos tienen un papel transversal. Por ello, se generó una planeación estratégica para intervenir mediante el método dialógico-reflexivo y se utilizaron dinámicas para detonar la autorreflexión de la práctica cotidiana escolar, a partir del Yo, que derivaran en la reflexividad y deliberación, al tiempo que permitieran la identificación de normas básicas de respeto al otro y los otros. Además, se promovió la confianza, a fin de suprimir el *temor* docente a la sanción, en caso de violación de los derechos de los niños y niñas por desconocimiento, sustituyéndolo por el respeto y la promoción. En este proceso, resultó clave que el docente se reconociera como sujeto de derecho, para empoderarse y liberarse de prejuicios y acciones que dañaran su dignidad humana.

Descripción de la parte operativa, aplicación de la propuesta de intervención.

Una vez planeadas las cuatro secuencias didácticas que problematizan las concepciones docentes encontradas y categorizadas, durante las entrevistas y el análisis respectivo, me vi en la necesidad de gestionar espacio y tiempo, dentro de la escuela primaria donde se realizaron las entrevistas, a través de oficios dirigidos al Director Escolar y la Supervisora de Zona, a la que pertenece esta primaria. Los oficios de petición estuvieron respaldados por la dirección de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094, Centro y por mi asesora de tesis, los cuales fueron aceptados y aprobados por las dos autoridades inmediatas mencionadas (Dirección y Supervisión) para su aplicación, dando respuesta verbal al punto solicitado, y otorgando un espacio, durante el mes de octubre del año 2014, de una sesión de hora y media por semana, variando entre jueves y viernes.

La primera intervención se inició el viernes 3 de octubre y las subsecuentes los días: jueves 9, viernes 17, y culminaron el jueves 23, todas ellas en el mismo mes. Las concepciones a problematizar se inscriben en el cuadro de dosificación, del capítulo 4, así como en las secuencias didácticas.

5.3. Taller. Los derechos humanos en la escuela primaria, hacia la reconceptualización de las concepciones docentes, mediante la problematización

LO PLANEADO (Sesión 1)

A continuación se presentan las partes del formato de la secuencia didáctica, para hacer más explícita la experiencia obtenida durante el desarrollo de la intervención. Deseo anotar que en el capítulo 4, en el título identificado como *MANERA DE CARTA DESCRIPTIVA*, se explica el propósito de cada apartado, los cuales fueron numerados para su mayor entendimiento y posterior descripción de sucesos acontecidos, conforme a la planeación de la secuencia didáctica.

APARTADO NÚMERO 1 (ver p. 102)

| | | | |
|---|---|------------------|-------------------------------------|
| ESCUELA: Sor Juana Inés de la Cruz | RESPONSABLE (S): Rodrigo, Juana. | SESIÓN: 1 | FECHA: 03 de octubre de 2014 |
|---|---|------------------|-------------------------------------|

En este apartado, describo el lugar de aplicación de la propuesta de intervención, mi responsabilidad como orientador y de la sesión, así como la participación de mi aliada estratégica, la profesora Juana, —quien me apoyó en el desarrollo de la sesión, con intervenciones oportunas cuando consideró que el tema se desviaba, y así poder retomar el camino hacia el propósito planteado—, número de sesión y fecha establecida para la intervención (sin cambios).

Este mismo apartado, se repetirá, para las posteriores sesiones, en las que sólo variará el número de reunión, de manera progresiva, que terminará en el cuatro, y la fecha, conforme a lo descrito en el apartado anterior.

APARTADO NÚMERO 2 (ver p. 102)

CONTENIDOS (concepciones a problematizar)

- Los derechos humanos son una institución que otorga libertades, a las que se puede acceder si se es buen ciudadano
- Los derechos humanos como obstáculo y límite al ejercicio docente
- El vínculo obligación-derecho, un rasgo arraigado en el discurso docente

Aquí se enuncian las concepciones a problematizar, planificadas en la secuencia didáctica, con las que fueron más recurrentes en la categoría titulada *Concepciones docentes acerca de los derechos humanos*, sobre las que se basan las actividades planificadas (sin cambios).

APARTADO NÚMERO 3 (ver p. 102)

ACTIVIDADES PERMANENTES

- Lectura de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*
- Lectura: *Convención sobre los Derechos del Niño* (UNICEF, 2006)

- Como agregado dentro del material se encuentra un apartado titulado: “Breve introducción a la terminología de la normativa internacional de derechos humanos”

Las actividades permanentes se plantean como un elemento de soporte teórico, a partir de las necesidades conceptuales que se visualizaron en el diagnóstico realizado. Este material, que se les asignó a los maestros, es muy particular, ya que contiene dos textos simultáneos; en el primero, que es la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, se maneja el “Texto original”, y a un costado, lo que el autor plantea como “Versión en lenguaje corriente”, en el que da una explicación sencilla y precisa de lo que enuncia cada artículo; lo mismo sucede con la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que en un texto en dos columnas, que maneja, en una de ellas, el apartado “Texto”, y en la otra, lo que titula “Resumen oficioso”. Ambos tienen el mismo propósito, que es clarificar el texto original, culminando con la Conceptualización de los Derechos humanos, Tratados, la Costumbre, Normativa internacional, Declaraciones y Resoluciones aprobadas por los órganos de las Naciones Unidas.

Este apartado se plantea como la continuidad individual que cada docente dará, en el espacio que considere adecuado, como un elemento de constructo teórico de lo que implican los derechos humanos. Considero importante incorporar esta parte, ya que la identifico como la base que detonará la resignificación de los derechos humanos y los del niño, que por lo tanto, incidirán en la práctica cotidiana del docente.

APARTADO NÚMERO 4 (ver p. 102)

Producciones para el desarrollo del proyecto (inicio, desarrollo y socialización) o secuencia

- Presentación de la propuesta de intervención
- Lluvia de ideas y posterior debate bajo las siguientes preguntas:
- ¿Qué siento como persona frente a los derechos humanos?
- ¿Qué pienso cuando escucho derechos humanos?
- Dinámica de sensibilización “*La mirada del otro*” con la finalidad de mirarse desde el

otro

- Realizaremos una representación en teatro guiñol, en dos etapas
- Se formaran dos equipos mediante la dinámica para la integración de equipos, cada uno se organizará para representar una situación en donde los derechos humanos hayan estado involucrados, tomando el papel de los alumnos, mirándolos como docente. El segundo equipo representará una situación en la que como ciudadano tenga que recurrir a la efectividad de sus derechos, y estos se vean coartados por una obligación en el ámbito escolar
- Reflexión y deliberación con base en las siguientes preguntas:
- ¿Cómo me sentí cuando representaba otro lugar que no es el mío? ¿Qué sentí al verme como víctima? ¿Qué pienso ahora que puedo mirar con distintos ojos? ¿Qué siento cuando los demás no piensan lo mismo que yo?
- Para el cierre, formaremos un círculo para despedirnos, mediante la afirmación: **“No me quiero ir sin decirles que...”**

Finalmente, llegamos al apartado que contiene las estrategias basadas en el método dialógico-reflexivo, planteadas en la secuencia didáctica, con la finalidad de resignificar las concepciones de derechos humanos en los docentes de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, para alcanzar el propósito planteado en el capítulo 4.

De acuerdo al diagnóstico realizado y con el conocimiento que tengo de la manera en que se relacionan los compañeros maestros, planteé iniciar, de manera formal, la presentación del proyecto de intervención, describiendo, de manera global, la finalidad que se persigue con las cuatro intervenciones, tomando en cuenta que el director escolar estaría participando activamente con los compañeros docentes, y que también se contaría con la presencia de la supervisora escolar para dar formalidad a la presentación del *taller*.

Para iniciar, dimos paso a una lluvia de ideas acerca de lo que piensan los docentes cuando escuchan el término Derechos Humanos, así como lo que sienten al enfrentarse a éste y pensarlo como un tercero en algún problema.

A partir de las ideas que se recuperaron, se inició un debate, en torno a las diferentes visiones que aportaron los docentes que no fueron entrevistados y de esa manera, se obtuvo una postura sobre el tema, de forma grupal, que fuera lo

más cercana posible a sus nociones, pero direccionándolas a la resignificación de las mismas.

En la continuidad de la secuencia didáctica y con las ideas debatidas, frescas aún, continuamos con la dinámica de sensibilización llamada “la mirada del otro”, en la que los docentes pensarían en algún problema en el que se hubieran visto involucrados con los alumnos y padres de familia. Para el ejercicio, los maestros explicarían frente a sus compañeros el problema, desde la visión del alumno, exponiendo cómo se había desarrollado y cuál había sido la actuación del maestro, con la finalidad de tener otra noción del problema y hacer un primer acercamiento a los efectos que puede tener nuestra manera de actuar, ante una situación problemática.

Después, se dividió el grupo en dos equipos, cada uno de ellos representaría una situación problemática mediante teatro guiñol; uno lo haría con el tema de los derechos humanos en el salón de clases, en donde el maestro no podría imponer el orden mediante gritos o expulsiones del mismo. El otro equipo, representaría una situación en donde un ciudadano tuviera que recurrir a los derechos humanos, pero estos, estarían condicionados por su propio pensamiento acerca del derecho y el deber o por un agente externo que los condicionara.

Finalizamos reflexionando las situaciones presentadas, explicitando que desde la posición de los derechos humanos, no es aceptable anteponer una obligación por sobre un derecho, así como la función de las instituciones y la adecuación de éstas a los cambios sociales y sus necesidades, además de la naturalización del derecho obligación, como construcción social que se opone al goce de los derechos. Todo esto problematizado dentro de la secuencia didáctica, y sintetizado de manera enfática en el cierre.

Para finalizar la sesión uno, formamos un círculo en el que nos despedimos con la frase: “**No me quiero ir, sin antes decirles que...**”, que sería terminada, por los compañeros, con alguna inquietud o afirmación de lo que se abordó a lo largo de la sesión, y de esta manera, recoger la noción al final de lo abordado.

APARTADO NÚMERO 5 (ver p. 102)

| EVALUACIÓN |
|--|
| FORMATIVA <ul style="list-style-type: none">• Con el desarrollo de las actividades, se llevará un registro de observación de la actuación de los docentes• Grabación de la sesión en audio |

Planteo la evaluación con un enfoque formativo, porque el propósito no es arrojar resultados de manera inmediata, sino problematizar las concepciones docentes en torno al tema y acortar las distancias, muchas veces desde la propia percepción establecidas entre la persona y la institución, visibilizar las formas en que hemos abordado la propia convivencia y los efectos que ha tenido el estilo de orientar el aprendizaje en nuestros alumnos.

La grabación se llevará a cabo por dos cuestiones; la primera, para rescatar las opiniones relevantes, aquellas que marquen un punto de quiebre en el propio *ser docente*. Y la otra, para autoevaluarme, con el propósito de identificar debilidades en mi orientación, así como omisiones de la misma, etcétera.

APARTADO NÚMERO 6 (ver p. 102)

| MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Muñecos elaborados con calcetines para el teatro guiñol• Guía para la educación en derechos humanos: <i>Manual para construir la paz en el aula</i> (Mendoza y Ledezma, 2009).• Hojas, lápices• Artículo sobre el caso Jacinta |

Materiales necesarios para apoyar las dinámicas, representaciones, y actividades permanentes, que se basan en lecturas explicativas, cortas y precisas, así como materiales básicos para la toma de notas.

APARTADO NÚMERO 7 (ver p. 102)

| |
|---------------------------------|
| REGISTRO DE ADECUACIONES |
|---------------------------------|

Se debe tomar en cuenta que la planificación debe ser flexible, para adecuarse a las necesidades del contexto, así como las distintas variantes con las que se cuenta en el momento de la intervención del grupo de trabajo. Deje este espacio en blanco, para registrar las adecuaciones que fueran necesarias para alcanzar el propósito de la sesión o sesiones.

LA INTERVENCIÓN

SESIÓN 1

El espacio y tiempo otorgado para la aplicación de la propuesta de intervención fue, como se indica en el título anterior, los días viernes 3, jueves 9, viernes 17 y jueves 23, del mes de octubre del año en curso, en un horario de 11:00 am - 12:30 pm, En la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, donde se realizaron las entrevistas. Por lo que la supervisora de la zona, en coordinación con el directivo escolar, indicaron que en esos días los alumnos saldrían a las 11:00 am.

El día 3 de octubre de 2014, los maestros se encontraban realizando el llenado de unos formatos solicitados por la supervisión escolar, que contenían datos de los alumnos, lo que es muy frecuente en este centro educativo, incluso en la media hora de receso, debido a que los documentos requeridos por las autoridades siempre tienen carácter de urgentes. Los profesores trabajaban con la presión de entregar al director la documentación antes de iniciar con la sesión de intervención que correspondía a este día, por lo que llegaron a la sesión, con un retraso de tiempo aproximado de 15 y 20 minutos, después de la hora acordada con la supervisión y dirección escolar para inicio. La documentación que llenaron los maestros se entregó al director y éste la llevó, junto con la supervisora de la

zona, fuera del plantel, motivo por el cual no estuvieron presentes en el aula ninguno de los dos, para realizar la presentación del “Taller para la resignificación de concepciones docentes”, planteado en este documento de tesis.

Además de la expectativa en el cuerpo docente acerca de lo que se trataría en el taller, se notaba cierta inquietud por la manera o forma en la que se llevaría a cabo. Por mi parte, había preparado el material en el escritorio y acomodé el mobiliario de modo que quedara el centro del salón despejado. Pedí entonces que como fueran llegando dejaran sus bolsos o mochilas y salieran del salón, con la finalidad de que se juntara el mayor número de docentes para iniciar. No tardaron en concentrarse, y fueron pasando, al tiempo que les indicaba que permanecieran de pie. Tomando en cuenta la presión de la que eran objeto los docentes, a causa de lo descrito anteriormente, ajusté mi planeación al momento iniciando con la...

Primera adecuación. Consideré pertinente la aplicación, con los docentes, de la dinámica de distensión, “Baile por parejas” (ver anexo 1), logrando con esto cambiar, de forma inmediata, la percepción con la que se acostumbra iniciar los talleres, permitiendo que afloraran las risas, sacando lo mejor de su repertorio, cuando les tocaba cantar. Hubo cuatro participantes, la primera cantó *Pimpón*, la segunda compañera eligió la canción *Vamos a jugar*, posteriormente, otra profesora interpretó *El chorrito*, y por último, el cuarto participante entonó *La puerta negra*. El tiempo que se dedicó, para cada uno, fue de tres minutos aproximadamente. Mientras se realizaba la dinámica, preparé el material para continuar con la siguiente actividad llamada “La familia ideal” (ver anexo 2), que duró aproximadamente un minuto, en esta gritaron intensamente hasta encontrar a su familia. Se sentía ahora un ambiente de calma entre las y los docentes, además de que esta actividad permitió la conformación de equipos que más adelante sería requerido.

Vino entonces la presentación, que realicé enmarcando los objetivos generales del taller, e hice hincapié en que se continuaría el trabajo de manera dinámica, con las aportaciones que ellos mismos realizaran respecto a lo

abordado, clarificando algunos conceptos que consideraba pertinentes, lo cual fue recibido con aceptación por parte del grupo de trabajo.

Segunda adecuación. Elaborar un reglamento de trabajo. Situación que tampoco tenía prevista, pero que consideré importante realizar en colectivo, para que todos participaran y de la misma manera, se comprometieran con las reglas que ellos mismos sugirieron, como: participar activamente, escuchar con atención las participaciones de los demás, trabajar en equipo, etcétera.

Acomodamos las mesas y las sillas de modo que pudieran sentarse como los alumnos. En la planificación se planteó una lluvia de ideas, bajo el concepto “Derechos Humanos”, tomando como base las aportaciones, que se escribirían en el pizarrón para iniciar con un pequeño debate; sin embargo, consideré que para el mismo fin, podría incorporar una actividad que se basara en las técnicas que conducen a la “Indefensión aprendida”.

Tercera adecuación. Técnica de “Indefensión aprendida” (ver anexo 3), que consistió en resolver un anagrama teniendo dos listas con palabras, una de ellas (lista asequible) contenía tres términos que podían formar fácilmente otra palabra (anagrama); y la segunda (lista no asequible), que contenía otras tres palabras, pero estas eran diferentes en las dos primeras, por lo que no era posible formar una palabra entendible, pero la última sí, además de que coincidía con la última palabra de la otra lista. El propósito de esta técnica fue conducir, a una parte de los docentes, a experimentar sentimientos negativos como: frustración, presión, estrés, por lo que hubo quien no quiso decir lo que experimentó, argumentando que sólo era un reto. Se les indicó que sólo resolverían la primera palabra, y que en cuanto terminaran, tendrían que pararse indicando que habían acabado. La mayoría de docentes que tenían la primera lista terminaron inmediatamente, generando presión en los otros que tenían la lista no asequible, asombrándose al mirar que, de manera sistemática, iban terminando y levantándose los demás. Entonces, pasamos a la segunda palabra, con la indicación que los que habían terminado se sentaran y los que no, olvidaran la

primer palabra y se concentraran todos en la segunda palabra. La situación se repitió, afirmando confianza en los que resolvían rápido la lista asequible, y extrañamiento, pena y demás manifestaciones, en el grupo de maestros que tenían la lista no asequible. Nuevamente le pedí a los docentes que habían terminado que se sentaran y los demás que olvidaran la palabra dos y se concentraran todos sólo en la tercera palabra, la que en las dos lista coincidía, la manifestación de desconfianza por parte del grupo que tenía la lista no asequible se incrementó y nuevamente los de la otra lista se levantaron, después de un corto tiempo sólo un docente del grupo, que tenía la lista no asequible se levantó, y en ese momento finalicé la actividad, ante el desconcierto de los docentes que presentaron las dificultades, sobre todo porque traté de que se acomodaran de un mismo lado, los que, según comentarios de padres de familia y directivo, son responsables y cumplidores ante cualquier tarea. Luego iniciamos los comentarios acerca de cómo se habían sentido en la dinámica y cómo nosotros, a nuestra manera y con algunas presiones, conducimos a los alumnos a este tipo de sentimientos aún sin intención. La maestra Laura comentó que es precisamente, en estas situaciones, en que los docentes abusamos de nuestra condición de adultos, condicionando el cumplimiento, por ejemplo, de la tarea por la clase de Educación Física o Computación. Al final se les indicó que había dos listas y el propósito de ellas.

Inmediatamente después, le pedí a la maestra Anabel que pasara al frente de sus compañeros, para leer un artículo del portal en Internet del “Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C.” sobre el caso Jacinta (ver anexo 4), este recurso constituyó la **cuarta adecuación**.

El propósito de estas dos últimas adecuaciones fue vivir los pensamientos y sentimientos provocados ante las injusticias de las que somos objeto, incluso desde nuestra posición de docentes, y servidores públicos, susceptibles de caer en la violación de los derechos humanos, sobre todo los de la niñez de la que estamos a cargo en nuestra aula y escuela.

Este fue el espacio que coincidió con la planeación inicial, que empezó con un ejercicio de debate en dos etapas con las preguntas: ¿Qué siento como persona frente a los derechos humanos? ¿Qué pienso cuando escucho derechos humanos? respectivamente. Al respecto, el maestro Pedro comentó:

Los derechos humanos, desde que se iniciaron, solamente han defendido a la delincuencia. Hay muchas personas que están encerradas... procesadas, y a esas personas, ni siquiera les toman en cuenta sus derechos, como en el caso de Jacinta, y siempre, en derechos humanos, nos hemos dado cuenta de que en los medios de comunicación, siempre rescatan a los malos.

La maestra Esther indicó:

Siento indignación, porque se habla mucho de ellos, pero no están acordes a nuestra nación y solamente están delimitados a un sector, solamente unos pueden ejercerlos y otros no; en primer lugar, porque nuestro país es un país de ignorantes; en segundo lugar, porque todos pisotean nuestros derechos; y en tercer lugar, siempre que haya alguien arriba va a pasar sobre ti; entonces, estos derechos son indignantes, nos hablan de ser muy abiertos y que todos tienen derechos pero, ¿en dónde están entonces? son muy utópicos.

El maestro Manuel, por su parte, dijo:

Siento que el desconocimiento nos hace ser indiferentes, como si los derechos humanos no estuvieran en nuestro contexto... no sé.

La maestra Magdalena preguntó:

¿Qué tanto me van a defender? o ¿qué tanto van a defender a las personas? ¿A quién en caso de un problema?

Intervino la maestra Esther:

Nosotros, como maestros, tenemos que manejar ocho puntos con los niños de sus derechos, como está estipulado dentro de un cronograma que debemos cumplir, estamos conscientes que cada derecho marca un compromiso, pero desde los puntos que manejamos para los derechos de los niños, todos los demás quedan muy ambiguos, porque nada más estamos marcando algo que nos estipulan más

no algo que nosotros creamos que es importante de dar, entonces nos tenemos que acomodar.

Todos los comentarios de los maestros giraron en torno a la inutilidad de los derechos humanos en la práctica.

Después de estirar un poco el cuerpo, pasamos a la siguiente actividad, que fue la dinámica “Cambio de lugar” (ver anexo 5), ésta con la intención de mirar una situación problemática donde hayan estado involucrados ellos y sus alumnos. Los docentes narrarían el problema desde la visión del niño, el maestro Arturo inició:

Yo tengo un problema, quiero ser justo y a la vez incluir a todos sin herir a nadie, estoy realizando equipos deportivos, pero como tengo que hacer una selección de niños con talento y habilidades, veo que hay chicos que quieren participar, pero no tiene las habilidades para estar dentro de la selección y desgraciadamente no tengo tiempo para entrenarlos, es un equipo de futbol, hay dos niños que en realidad están muy mal coordinados (se confunde), pero yo no tengo la habilidad para chutar un balón, siento que soy un poco torpe al patear el balón...yo observo al niño que no tiene las habilidades mínimas para tomarlos en cuenta, entonces, mi encrucijada es... vamos, si hablamos de derechos, si yo excluyo a los niños que llorando me dijeron que querían estar en el equipo, yo, como maestro, tengo que formar el equipo... por un lado está mi parte humana y por otro de profesor, entonces, no sé qué hacer.

Siguió la maestra Cristina:

Voy a decir otro caso, es algo así como. Bueno... ya me enredé un poquito, voy a contar el caso desde la visión de una alumna, pero esta alumna es mi hija, y me dice: “Oye mami, fíjate que van hacer unos equipos, porque va haber unas competencias y yo quiero participar y el maestro me dijo: tú no puedes, porque eres hija de la maestra Vanesa y no te va a poder acompañar”. Y yo le dije: “Pues le hubieras dicho, pues ella no, pero tu papa sí” (Se justifica).

Cambia de caso y ahora cuenta:

Me llamo... la maestra no me quiere porque siempre que llegamos, siempre es a mí a quien le pide primero la tarea y no me quiere, porque ya le ha escrito varios recados a mi mamá y le dijo que los demás niños del grupo son unos chismosos, sólo me llama la atención a mí y los recados me los pone con morado.

En esta dinámica, a los maestros les costó mucho intentar describir la situación desde otra mirada. Durante la descripción de la situación, los docentes se intentaban justificar ante lo sucedido, mientras que algunos otros comentaban la importancia de la comunicación con los alumnos, porque desde sus referentes, lo que ello cuentan es la verdad; sin embargo, recayeron en que resulta interesante mirar los problemas desde distinto lugar, porque constituye un punto importante para resolverlos y no complicarlos más.

Debido a la confrontación que se dio en la actividad anterior, me vi en la responsabilidad de implementar la dinámica “¿Me quieres, dulzura?” (ver anexo 6) con la finalidad de distender el conflicto que afloró con la maestra Vanesa y el maestro Arturo, lo que configuró la **quinta adecuación**, que me sirvió para dos cosas: para el relajamiento de la situación que se tornó tensa, y para demostrar también los efectos que tienen algunas formas que utilizamos para solucionar conflictos, desde nuestra construcción cultural, en donde después de un sermón, que gira en torno al ¿por qué lo hiciste?, les indicamos a los alumnos que se ofrezcan disculpas, que se den la mano y si se puede, hasta un abrazo, pensando que son cosas de niños y así se soluciona todo, situación que retomé para ejemplificarla, como una forma de violentar a los alumnos.

Las actividades fueron comentadas y orientadas de manera que salieran de ellas lo más productivo posible, recordemos que se está trabajando con la resignificación de las concepciones de derechos humanos en los docentes, lo que requirió de tiempo, aún recortando algunas participaciones, lo que llevo a no realizar la representación de teatro guiñol, para brincarlos a la actividad de cierre.

En ésta se avanzó conforme a lo planeado, y les pedí a los docentes que formaran un círculo para que nos despidiéramos iniciando con la frase: “**No me quiero ir sin decirles que...**”, en la que darían su opinión o inquietud acerca de lo abordado. Algunos dijeron que los temas vistos eran acercamientos a los derechos humanos en una visión práctica; otros más afirmaron que seguían sin comprender la verdadera actuación de las instituciones de derechos humanos.

SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA SESIÓN

Jueves 9 de octubre

Este día, los docentes se incorporaron al salón a las 11:15 am, e iniciamos con una dinámica de distensión llamada “El esposo celoso” (ver anexo 7). Para ella, retiramos las sillas y formamos un círculo en el que recuperamos las vivencias de la sesión inicial; la retroalimentación fue muy rica, y conjuntó lo que se había abordado en la primera parte de la sesión. La dinámica “cambio de lugar”, dio pauta a la reflexión de los docentes quienes comentaron lo difícil que es ponerse en el lugar del otro, por la posición que ocupa cada uno, y los roles que cada tiempo nos obliga a tomar. Lo interesante en este ejercicio, es que los docentes toman en cuenta ya los derechos de los niños, pero también se hacen preguntas de cómo conciliar los derechos de todos.

Una compañera docente dirigió su comentario hacia la necesidad de la autorreflexión, de repensar esa mirada del otro, tomando en cuenta la visión que teníamos como niños, cuando lo fuimos, para hacernos conscientes de que los sentimientos no cambian, sino las situaciones, pero que siempre se debe tener presente el respeto hacia esa persona. En este sentido, me parece importante recuperar la reflexión del maestro Omar:

Realmente se puede consolidar eso, porque todos sabemos que los niños tienen derechos y seguramente si analizo mi práctica, descubriré que los trasgredo con mayor frecuencia de lo que soy consciente, de ahí que mi pregunta es: ¿Realmente podemos conciliar el derecho y la responsabilidad?

Por mi parte, después de haber finalizado la primera porción de la intervención, me quedé con varias interrogantes, acerca del alcance de los propósitos que planteé en un inicio, debido a que noté mucha resistencia en los docentes; ellos tenían su verdad y era poco lo que se podía hacer para que notaran que era necesario una revisión constante de nuestra propia formación práctica, para estar, continuamente, al pendiente de los avances del proyecto humano colectivo que

son nuestros alumnos, lo que obligó, incluso, a repensar mi planeación. Lo rico fue que en este retomar de las actividades anteriores, se pudieron revisar los discursos que los docentes manejaban de manera inicial, orientados básicamente a la defensa de su verdad y aunque con recelo, se hablaba de una revisión del actuar cotidiano.

Continuamos con la preparación de la representación del teatro guiñol (ver anexo 8), ya solamente con dos equipos, pues opté por fusionar uno. El primero tituló su obra: *EL MAESTRO MÁS MALO DEL MUNDO*. Continuando sobre la línea de tomar el lugar del otro, la captura en video de la obra muestra cómo los docentes representaron a una maestra castigadora, a unos alumnos muy escandalosos y a una mamá reclamando el justo trato a su hija, en donde cada uno de los actores, sobretodo estos últimos, buscaban los medios para poder imponer sus razones.

El segundo equipo tituló su obra: *LA NIÑA CASTIGADA*. El tema central era una niña que constantemente era castigada; en la representación, los docentes intentaron reproducir la interpretación que los padres hacen a partir de la información que les es llevada por sus hijos, que incluía el reclamo hacia un trato justo por parte del padre hacia el docente; la llegada a la instancia inmediata superior, que es la dirección; el aparente compromiso por parte del maestro y de la madre ante el directivo, para hacer lo conducente, y lograr el aprendizaje de la niña, pero al final, la incongruencia de lo acordado con lo discursado, ante la expectativa de los demás padres de familia, y la visión del padre o madre, que tras reclamar un trato justo, vuelca en un “yo gané”, y “me la puse en su lugar”.

Lo que mereció una reflexión más profunda, fue la visión que se tiene, por parte de los docentes, del actuar de los padres de familia, cuando se preguntó de manera general, cómo se habían sentido al estar en la mirada del otro. Los docentes nuevamente manifestaron estar en aprietos, por la conciencia de que exista una mirada distorsionada acerca de cómo llevan a cabo el orden de las sesiones. Una compañera docente comentaba sobre los tutores, pero especialmente las madres de familia:

No tienen tiempo de estar participando en las actividades que se requieren en la escuela, pero cuando se trata de estar echando bola a los docentes, en eso sí tienen tiempo.

El docente que representó a la madre de familia advertía: “No me dejaron opción, yo tuve que comprometerme a revisar mi actuar con mi hija”, pero lo cierto es que no tenía ni idea de cómo le iba hacer, de modo que al final se vuelve un círculo vicioso.

Dimos por finalizada la sesión con la frase sugerente... **“No me quiero ir sin antes decirles que...”** (ver anexo 9). A continuación, se citan todas las frases de los docentes participantes de la sesión.

- Aprendí algo sobre los derechos.
- Aprendí que la frustración también te enseña.
- Aprendí mucho de una manera diferente.
- Comprendí que tomar en cuenta la visión del otro, es muy importante.
- Todas las personas son valiosas y que así deberíamos tratarnos siempre, como personas.
- Me pareció muy interesante el tema y que seguramente aprenderemos más en adelante.
- Que en mí siempre hay muchas más dudas que certezas, discutimos mucho pero no entendemos para qué.

TERCERA SESIÓN

En esta tercera participación, primera parte de la segunda sesión, continué con la modalidad de flexibilidad para la realización del taller, puesto que lo interesante del abordaje es la revisión del *ethos* docente, en la manera en la que se está llevando a cabo la práctica cotidiana; la cuestión de cualitativa en la resignificación de las concepciones docentes fue la prioridad, más que abordar y culminar con las actividades planeadas.

Los contenidos a abordar fueron los siguientes:

- Límites necesarios a los derechos de los niños y niñas
- Tensión subyacente entre los derechos de los niños, las niñas y sus obligaciones.

Sacados de la segunda categoría del diagnóstico, me apoyé de la lectura titulada, *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, para iniciar la sesión, con la intención de apoyar la reflexión de la autoridad docente en el ejercicio del respeto a los derechos del niño. Es importante aclarar, que esta lectura había quedado como tarea para ahorrar tiempo, pero también para que pudieran contrastar la lectura con la práctica; sin embargo, los profesores no cumplieron con lo encargado, lo que dio la oportunidad de mencionar la actitud que como docentes tomamos, cuando los alumnos no cumplen con los encargos académicos.

Una compañera mencionó que la escuela ya no cumple con las expectativas que tiene la sociedad, y que estudiar, ya no garantiza una posición económica digna de vivir; la escuela, según ella, es ocupada por los padres de familia como una guardería, de ahí, la falta de autoridad y respeto por el docente, además de que no existe una visión de superación, porque los mismos planes y programas de estudio, no los ve acordes a la realidad.

Por otro lado, el maestro Omar, quién ha seguido la intervención desde el piloteo, hace mención de la propia formación como docente, desde los inicios en la primaria, secundaria preparatoria y normal, según el caso, y comenta que la forma en que fueron tratados cuando estudiantes, es reproducida ahora por ellos mismos. Actualmente los maestros observan que sus alumnos no se encuentran motivados para el trabajo, y ya no se pueden tomar medidas drásticas para obligarlos a trabajar, porque los chicos ya tienen asegurado el pase al siguiente ciclo escolar; entonces, es cuando los docentes se desesperan y terminan segregándolos, sacándolos del salón, aunque sepan que no es lo correcto, pero es la única opción a la que pueden recurrir.

Avanzamos sobre la revisión del actuar docente en el aula, para ello, sin avisar y después de que la mayoría de los docente había justificado su actuación ante los alumnos, cambié mi actitud de orientador a autoritario, con la actividad titulada: “Dibujando una flor” (ver anexo 10), adoptando el actuar de un maestro desesperado y por ende enojado, por tener que cumplir con lo planteado en el currículo. Inicé la actividad repartiendo el material, di las indicaciones lo más claras posibles y pedí que copiaran una flor que yo había dibujado con anterioridad, presionándolos para que se apuraran, de cierta manera regañándolos y exhibiéndolos, tratando de simular o revivir una situación de regaño en el salón, haciendo que se sintieran mal los que no terminaban rápidamente, y bien a los que sí cumplieron, con el fin de mover las estructuras que recuerden, o hagan recordar, el efecto que tienen las actitudes frente a los alumnos.

En la segunda etapa, se les dijo que volvieran a dibujar, pero ahora la flor que más les guste, en el tiempo requerido, y en un clima de confianza. En las reflexiones finales de la actividad, pasaron algunos compañeros docentes a explicar cómo se habían sentido al estar del otro lado, al verse reflejados en mi actuación, y al sentirse empáticos con los alumnos en el efecto que creaban al dirigirse a ellos de una manera autoritaria, y por ende, transgrediendo los derechos del niño. Hubo llantos que reflejaron el sentimiento de los docentes.

El maestro Arturo, que fue al que más se le cargó la mano, expresó cómo se sintió, cabe señalar que su dibujo no fue de los mejores. La compañera Esmirna comentó:

Esta actividad me hizo verme reflejada en el maestro y preguntarme si en realidad actúo de esa forma, y es que así les hago a mis alumnos, no lo había reflexionado hasta este momento.

Posteriormente, pasamos a revisar un video de Human Rights Watch llamado *Qué son los derechos humanos* y por el tiempo, ya no se avanzó con la demás planeación.

CUARTA SESIÓN

Segunda parte de la planificación dos

En esta ocasión, se revisó lo abordado en la sesión anterior, en la que se había proyectado un video. En seguida se dio paso a la intervención del Mtro. José Antonio López Ugalde, para aclarar dudas, en términos más prácticos, de lo que son los derechos humanos desde el concepto, y por qué es importante tomarlos en cuenta. El maestro inició explicando la importancia de una organización estructural, en donde el Estado sería el garante de los derechos humanos, por encargo social, también habló sobre la historia del Estado y su evolución en la mirada de las instituciones. El tema no produjo muchas preguntas, a todos nos pareció algo nuevo, un referente interesante desde otra perspectiva.

LA EVALUACIÓN

Planteé una evaluación formativa, en donde el propio docente reflexionara, a partir de un cuestionario que se les otorgó un día antes de iniciar la primera sesión (ver anexo 11), y plasmara sus ideas personales. Éste se engrapó dentro de un folder, para ser contestado al final de las sesiones y posteriormente, poder comparar las nociones previas con las finales, después de concluir con las sesiones.

Me fue grato observar, de una sesión a otra, algunos cambios en el propio manejo de las nociones que orientaban las aportaciones, las que han quedado registradas en audio.

ANÁLISIS DE LO SUCEDIDO EN LA SESIONES

Al principio, los comentarios que se realizaban por los docentes estuvieron cargados de justificaciones, pero a medida en que avanzaron las actividades, fueron disminuyendo, y aunque seguían presentes, no eran tan evidentes, esto por la manera en que abordamos las concepciones, desde la vivencia y la autorreflexión. Me parece importante resaltar que a partir del material proporcionado, para las actividades permanentes, basadas en lecturas sencillas y concretas, unos docentes empezaron a manejar algunos artículos de las dos declaraciones, y aunque se insistía en que estamos lejos de la realidad, en cuanto a la convivencia enmarcada en Derechos Humanos, al final, una parte de los maestros se asumían como agentes de cambio.

En la representación de teatro, se visibilizaron algunas de las maneras en que ellos anteponían la obligación al derecho y la manera en que fueron construyendo esa noción como *buena*. Los docentes reflexionaron acerca de su actuación no sólo con los niños, sino también entre todo el colectivo docente centrándose en la necesidad de conocer los alcances y los límites que se tiene como sociedad, para ponderar el respeto y tolerancia entre los que convergen en el espacio escolar, como espacio de influencia.

Se hizo notar que los derechos humanos, en general, son normas morales reconocidas por la mayoría de la sociedad. Ante este planteamiento, los profesores expusieron que no los habían visto de esa manera, y recordaron lo que se siente estar del otro lado (la visión del alumno). La valía de las personas es algo que debemos estimar y tener siempre presente, así como sus sentimientos.

La planificación de las concepciones docentes, categorizadas ahora como contenidos para su abordaje mediante sesiones, fue visualizada, para realizarse, en 90 minutos. El común denominador de las sesiones fue el inicio de todas ellas, con la llegada al punto de reunión con un retraso de entre 10 y 15 minutos, argumentando que la causa era porque éstas iniciaban a las 11:00 am, justo

después del receso, lo que restaba tiempo de trabajo. Esta situación continuó así durante las siguientes intervenciones, siempre había algo que detenía a los docentes, a veces trámites en la dirección, o algún asunto con los padres de familia.

Lo primero que se observó, por parte de uno de los grupos, ya mencionado en capítulos anteriores, fue una actitud de soberbia intelectual, acompañada de mecanismo de defensa ante algo diferente o un tema controversial, ahora abordado por uno de sus compañeros de escuela. Los compañeros, sobre todo los entrevistados, sabían que en algún momento se llegarían a tocar las concepciones recogidas en las entrevistas; sin embargo, otra porción del grupo, que no participó de manera directa, sólo tenía noción cuando llegó la información, por la parte oficial y la invitación de manera personal, la que no fue aceptada de manera positiva; sin embargo, la asistencia fue de un 99%, de todos los compañeros docentes, debido a la ausencia del directivo escolar.

Esta es una situación que no se podía controlar, puesto que la selección de los participantes en el diagnóstico fue con características particulares, lo que de cierta manera abonó a la exclusión. Sin embargo, en la presentación de la intervención, realicé la mención del por qué y para qué, como justificación y base para el trabajo. Esta presentación fue realizada de manera personal, sin presencia de la supervisora escolar, y fue recibida por los compañeros maestros en silencio y sin cuestionamientos. Después de haber hecho mención del propósito general de la intervención y de construir el reglamento de aula que nos regiría durante las sesiones, procedí a enlistar en el pizarrón los contenidos a problematizar.

Con la lectura de estos puntos, de inmediato se inició la defensa de los profesores, tomándolos como verdades y argumentos para expresar la situación que viven con los estudiantes y algunos padres de familia. Los docentes hacían alusión a las características que debe tener un ciudadano moralmente responsable, y cómo las libertades que se tengan deben ser ganadas con esfuerzo. No es posible, comentaban, que un delincuente pueda tener derechos, si

él no respeta a los demás. Persistía la idea de la institución defensora de los derechos, como un ente enjuiciador y cuidador del mal comportamiento.

La mayoría de los maestros se enfocaban en los problemas que tienen para lograr un clima de respeto, civilidad y aprecio por los contenidos de aprendizaje, pues en general, no saben conducir a un orden disciplinario, centrado en el objetivo de aprendizaje, lo que les ocasiona, a muchos de ellos, desesperación. El apoyo, para disciplinar a los alumnos por parte de los padres de familia, es prácticamente nulo, no aceptándose ningún tipo de castigo, y la posibilidad de denuncias ante la CNDH, retrae a los docentes y les hace sentir intimidados. El otro elemento de coerción, para el logro de la disciplina tradicional, era la calificación bimestral asentada en la boleta, pero este elemento ha sido nuevamente restado, debido a que desde la reforma constitucional en materia educativa, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de febrero del 2013, la reprobación sólo se puede llevar a cabo mediante el consentimiento del padre o madre de familia o en su defecto el tutor, cumpliendo una serie de requisitos en tiempo y forma. Entonces, ¿cómo hacer que un niño estudie, si tiene garantizada la aprobación y el pase al siguiente grado, por calificación o por edad?, esa era la pregunta de un compañero maestro. El docente se siente desprotegido porque encima de todo, no ve interés del alumno hacia el aprendizaje de los contenidos del currículo, en cambio, ve un incremento en sus ganas de jugar, lo que considera consecuencia de las libertades que pregonan los *spots* de la CNDH.

Como solución, los docentes mencionan que ante cualquier prerrogativa debe anteponerse la obligación y que no se puede pedir sin antes dar algo a cambio. La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación. Para decirlo con otras palabras, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas (Tenti, 2004).

¿Cómo iniciar con un grupo a la defensiva, y que de cierta manera estaba dispuesto a defender su postura y sus creencias, a partir de las propias vivencias cotidianas, de la verdad a la que ellos se enfrentan en la cotidianidad? El juego, o mejor dicho, la aplicación de dinámicas de distensión, fueron las que se aplicaron para sacarlos de la rutina, del estrés del que venían. Por mi parte, la incertidumbre de la aceptación o refute, que el grupo tendría hacia los temas, de alguien que pensaba en la misma línea (la mirada de los derechos humanos desde una visión punitiva).

El acompañamiento por parte de las autoridades inmediatas fue nulo, pero esto se podía etiquetar como algo positivo, puesto que los docentes se expresaban con mayor libertad, y sin miedo a mencionar algún concepto erróneo, en la idea de que el derecho humano, por parte de los docentes, está visto como una ley que debe ser respetada, incluso exigida legalmente. Estamos tan acostumbrados a la sanción y el reconocimiento que de manera automática lo afloramos. Queremos que el reconocimiento y respeto de los derechos humanos esté vigente o de lo contrario, se sancione a quien no lo respete. Aquí entramos en un problema de orden práctico, la CNDH, como instancia, no puede sancionar de manera jurídica, sólo realiza el acompañamiento, para velar que se garanticen los debidos procesos y el respeto por los derechos. Es ahí donde, como docentes, no visualizamos las atribuciones del organismo, y no es por culpar, sino por desconocimiento o estar acostumbrados al castigo.

La visión de los derechos humanos para los docentes, y la visión que se tiene de un ente punitivo y sancionador, fue desvaneciéndose con el paso del desarrollo del taller; sin embargo, no es posible iniciar un cambio en el pensamiento, y por ende en la práctica, cuando la situación estructural orilla a estar en constante tensión, y cuando el desconocimiento de los alcances y limitaciones de los derechos está presente. La comprensión de los derechos y la exigencia de ellos, como algo obligatorio, ha llevado a un clima de tensión constante entre el respeto de los derechos, no sólo del niño, sino de todos los

actores escolares, la falta de conocimiento de un marco de actuación en el respeto a la dignidad del semejante, es una laguna que debe ser atendida.

El problema de la educación no termina aquí, ¿qué estamos entendiendo por educación? Esto es importante, porque el reconocimiento conceptual se da a partir de nuestros propios referentes; sin embargo, como colectivo docente, hace falta identificar los mínimos comunes, para direccionar a la institución escolar, como una institución que promueve y vivencia los derechos humanos. La teoría no será suficiente sin la apropiación de los significantes; educar, para los Derechos Humanos, nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual... ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana!, no alcanza, para ello, el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados, porque este tipo de educación supone trascender de la mera transmisión verbal y pasar al hacer. No olvidemos que los derechos humanos se aceptan y se limitan por parte del otro (en el aula o fuera), en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma que dice que: ¡No educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos! (Aguirre, 2011), por lo que la revisión de un *ethos* docente, desde la propia perspectiva, es la base que orientará la defensa y el desarrollo de una cultura en derechos humanos. Vincent Martínez hace referencia al término *competencia*, y la plantea como la capacidad que tenemos los seres humanos para pedirnos cuentas: de por qué nos hacemos los unos a los otros lo que nos hacemos, nos decimos lo que nos decimos, o nos llamamos, lo que nos llamamos, la deconstrucción, o en este caso, la problematización para la resignificación de las concepciones docentes, en los términos que permean nuestra práctica, como la violencia en el aula desde sus distintos orígenes y causas, pasar de la exclusión o la marginación a la inclusión y el dialogo. La resignificación del concepto de Derechos Humanos que propongo, se funda en tres perspectivas que maneja este autor:

- Cómo me siento yo, por lo que me hacen a mí.
- Qué tipo de indignación tengo, por lo que una segunda persona hace a otra tercera.
- Cómo me siento yo mismo, por lo que hago a los demás (Martinez, 2004, p. 53).

Esta es la base reflexiva que considero adecuada para iniciar con el respeto y pregón de los derechos humanos, porque sin conciencia y repetición, no hay aprendizaje. Educar para la memoria y la conciencia, porque se puede estar lleno de conocimiento, pero al final, como lo menciona Vincent Martínez, podemos no querer cambiar y seguir viviendo cada quien a nuestra manera, sobre todo si estamos en situaciones de privilegio y no somos conscientes de que muchas veces estos se sostienen sobre la miseria de otros seres humanos. Educar para la memoria es también parte importante porque de ella vivimos, en ella fundamos nuestro futuro. Olvidar el sufrimiento por la opresión hace insensible a la persona.

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA

Reflexionando sobre los derechos humanos, cómo los veo y los veía, comprendo que mucho de los problemas interpretativos surgen a partir de que todos manejamos términos con total soltura, pero con significados equívocos, los medios de comunicación son cada vez más poderosos en la influencia informativa que, sin una base orientadora, se pierde en la desinformación, ¿cómo empezar a encontrar los mínimos comunes de orientación social que identifican a un grupo? Considero esta intervención, una aportación de los compañeros docentes, de donde se obtiene que lo más importante, en cualquier cambio, no es realizarlo de manera tajante, sino sembrar la semilla de la duda y la búsqueda por ese algo diferente que cambie el rumbo de lo que estoy viviendo de una manera poco favorable. Lo preocupante es que no sabemos o no hemos aprendido a separar el derecho y la obligación, el condicionamiento de una cosa por la otra, porque así es como se maneja de manera cotidiana la organización con nuestras autoridades. Conocer

qué es una violación a los derechos humanos y cómo se configura, da confianza, lo que se denomina el empoderamiento del ser humano. El conocimiento otorga seguridad.

Un taller planeado para cierto tiempo, no es suficiente para transformar nuestro *ethos*, porque la cuestión cualitativa no es cuantificable, es vivencial el hecho y éste será reflejado en un tiempo difícil de estimar; sin embargo, es importante empezar por pequeñas aportaciones que junto a otras, hagan más visible la necesidad de retomar los derechos humanos como un marco normativo, para la convivencia en los distintos ámbitos donde incidimos.

Un gran reto es lograr que los Derechos Humanos sean asumidos y reconocidos por los docentes, como una base sólida para la regulación de la convivencia escolar, y despojarse del unitarismo, de la autocracia como antítesis de la democracia, e identificar, que cuando se construye en colectivo, se comparten las responsabilidades.

El arraigado discurso docente, que va en la línea del derecho condicionado a la obligación, no abona a una construcción de ambientes de aprendizaje armónicos, por lo que debe voltearse la mirada, a nuevas formas de construir la convivencia filtrada por los derechos humanos.

CONCLUSIONES

Uno de los retos del sistema educativo nacional y de la docencia en la actualidad, dentro de su ámbito de actuación, es integrar las diversas manifestaciones de la cultura que se concentra en todas y cada una de las escuelas, en el camino del respeto por la diversidad creciente, provocada por particularidades económicas, sociales, así como políticas.

En este punto, la escuela refleja y se ve reflejada en esas dificultades sociales, por lo que no debe apartarse de su papel como generadora de cambio. La escuela está obligada a replantear las acciones que hasta hoy ha aplicado, así como también las de los docentes, al ser sujetos implicados en el quehacer educativo, con estrategias específicas que no sólo se concentren en atender las cuestiones académicas, sino en la creación de oportunidades de desarrollo emocional, y de ambientes de confianza, en donde la diferencia sea la base para la potencialización de paradigmas sociales tendientes al respeto por los derechos humanos de todos y todas, así como su promoción.

La sociedad experimenta una serie de cambios en las formas de adquisición y transmisión del conocimiento, donde el docente ya no es ese ser, cúmulo de conocimientos. En las formas de relación con los y las que nos rodean y que forman parte de nuestro mundo, se replantea el papel que debe jugar la educación y el docente mismo, para entender la complejidad y atenderla bajo la luz de las prerrogativas de cada ser humano implicado en esta trama de relaciones intrapersonales e interpersonales.

Una de las constantes que se viven en las escuelas son las formas violentas de relacionarse, e iguales formas para tratar de solucionar los conflictos, por lo que la convivencia con la diferencia, debe ser con base en las acciones docentes.

Los referentes teóricos metodológicos aprendidos durante la formación del docente, así como la práctica cotidiana, permitirán reflexionar sobre el papel que

se desempeña para la gestión de la convivencia, y buscar las herramientas necesarias para la apropiación del marco normativo de los derechos humanos con el fin de promocionarlos de manera horizontal en el aula, así como en el espacio escolar, construyendo escenarios de convivencia sin invisibilizar la gran diversidad de alumnos, para alcanzar un nivel de cuestionamiento que problematice nuestro estilo en la orientación del aprendizaje.

Es importante que las escuelas asuman la responsabilidad ética de educar y reeducar a una sociedad que se ha caracterizado por procesos de exclusión, discriminación y violencia, asentada en un exacerbado individualismo y arribar al establecimiento de relaciones que nos lleven al reconocimiento del otro, como otro legítimo que no requiere de la tolerancia y la condescendencia para coexistir; es probable que no cambiemos al mundo, pero sí podemos realizar aportes para iniciar ese cambio, incidiendo en nuestro entorno cercano.

A lo largo de este documento se evidencia el vacío que existe en el sistema educativo, en cuanto a la formación docente, en relación con los Derechos Humanos; sin embargo, no se debe bajar la guardia y refugiarnos en el argumento discursivo de la falta de formación, y si estamos frente a un niño o una niña que se ostenta como nuestro alumno, tenemos el deber de responderle llenando ese vacío que a nosotros nos hizo falta saciar. Al final de cuentas, si quitamos todo el discurso, y toda la prensa, somos personas entre personas con responsabilidades y roles asimétricos. Todos aprendiendo de todos.

Para reconfigurar nuestras concepciones, se debe acudir a los fundamentos de los derechos humanos y de los niños, porque reconocer a los DH como una institución es enclaustrar en sus paredes a la Declaración Universal y todos los acuerdos y tratados internacionales que se han derivado en, y a partir de diversas convenciones; si los vemos o conocemos sólo en los documentos plasmados, estaremos omitiendo la vivencia y el ejercicio de los mismos.

A lo largo de la presente investigación, dimos cuenta de las creencias y concepciones docentes que privan en la escuela acerca de los derechos

humanos, concepciones que se erigen en diferentes contextos donde se encuentra inmerso el docente y que finalmente repercute en las aulas, a la luz del discurso público, a través de cápsulas informativas de los medios electrónicos de comunicación. Discursos que forman, en el docente, la idea de Derechos Humanos como una institución enjuiciadora que se hace presente en las escuelas como un ente parcial, que nada abonará a la construcción de ambientes sanos y de convivencia. Se evidencia la manera cuestionable en que se ejerce el deber del Estado al difundir y promover los derechos, y más aún, cuando recordamos que el docente como servidor público es un representante del Estado.

Por otro lado, cuando las y los docentes son conscientes de la importancia de las prerrogativas y se reconocen como parte de la garantía y gozo de los derechos, esto los condicionan al ejercicio de lo que a su juicio es una buena ciudadanía. Los derechos humanos son un premio al cumplimiento de los deberes, en una lógica de adiestramiento, donde el ciudadano debe entender que para pedir, primero hay que dar, cosa que desde la perspectiva de los derechos humanos no es aplicada, debido a que no son negociables, no son condicionables.

Los docentes se ubican en un periodo marcado por un antes y un ahora en la manera de ejercer la docencia y la autoridad que ello conlleva. El punto que marca este parteaguas se encuentra en la utilización del discurso de los derechos humanos, como una herramienta coercitiva de parte de las demás personas que integran la escuela, dentro del aula de clases e incluso en el recinto escolar. En este punto, el docente se reconoce como víctima del poder emancipatorio de los derechos humanos, al no poder ejercer la autoridad de manera tradicional, bajo coerción, amenaza, castigo, etcétera, etiquetando a los derechos humanos como un obstáculo y un límite a su ejercicio.

Se encontró que cuando se habla de derechos humanos por parte de los docentes se refieren a un todo en general. No se hace una separación entre los derechos de las y los niños, lo que complica por consecuencia el respeto que deben garantizar los sujetos que están a cargo del menor, por desconocer de por

sí, lo ya poco conocido, y por tal motivo se destacan, en el presente documento, las opiniones más relevantes de los docentes respecto de los derechos de las y los niños.

Al final de las entrevistas que se realizaron y después del análisis de los hallazgos en las opiniones docentes, se encontró qué se sabía o sabe de los derechos de los niños, como una declaración paralela a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero sólo en los títulos, sólo una noción general de sus contenidos.

El que los alumnos y alumnas sepan que tienen derechos y que además no pueden ser condicionados, desata, en un momento dado, el caos en el aula o en la escuela, especialmente con los alumnos del tercer periodo, en grupos focalizados de chicos que tradicionalmente no respetan a los otros, lo que considera como consecuencia del bombardeo de información, provocando un empoderamiento en el alumno, aunado a la falta de reflexión que caracteriza a los alumnos del periodo mencionado (4º, 5º, 6º). Esta situación orilla a los docentes, a la necesidad de poner límites a los derechos de los niños y las niñas, con la idea de equilibrar las partes que participan en las interacciones escolares, generando una tensión que subyace entre los derechos de la niñez y sus obligaciones.

Otra categoría de análisis de la presente investigación, es la perspectiva que los docentes tienen acerca de las funciones y el desempeño de las comisiones públicas de derechos humanos, como otro elemento que aporta a la construcción del concepto y que incide de la misma manera en su actuar cotidiano y en la actitud hacia las situaciones alusivas al tema.

Un elemento que aporta a la construcción de la concepción docente, en esta materia, son los medios de comunicación en cualquiera de sus modalidades quienes difunden todo lo tendiente a DH. En este punto se encontró, que los docentes entrevistados, acusaban la responsabilidad del Estado de brindar protección a las personas con un enfoque sectorizado; es decir, que tienen mayor cuidado con los derechos de los niños, de los migrantes, de los indígenas, de los

adultos mayores, etcétera, como si hubiera un tipo de derecho diferente por cada grupo, lo que denota la falta de conocimiento de los principios fundamentales de los derechos humanos, y los impulsa a cuestionar la existencia de los DH de los maestros, y cuando se reconocen, se colocan en un nivel jerárquico inferior.

Pero, ¿desde cuándo se incorporaron los DH en nuestro discurso? La difusión televisiva y radiofónica se basan en la explicación de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Declaración de los Derechos del Niño, misma que por el costo de tiempo de difusión, se hace de manera resumida. Por su parte, los medios impresos están asociados a un grupo más cerrado de ciudadanos, recordemos cómo se encuentran catalogados los mexicanos en lectura.

De la misma manera, las instituciones de derechos humanos son visualizadas por el docente, como elementos empoderadores de asociaciones civiles, que bajo la protección de un logo alusivo a DH, realizan actividades que para la mayoría de ciudadanos no estarían permitidas, como circular un vehículo que de acuerdo al reglamento de tránsito no deba hacerlo ciertos días del mes, entre otras.

La vivencia cotidiana es otro elemento a tomar en cuenta en la configuración de los significados, pues es frecuente observar el título “Derechos Humanos”, en pegotes que identifican a una organización (taxistas, comerciantes, líderes de colonias, organizaciones civiles, etcétera).

Como ya se dijo anteriormente, se encontró que los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la formación de concepciones, de ahí la importancia de un manejo imparcial y responsable de la información, del discurso que se maneja por parte del área responsables de difusión, de las comisiones públicas de derechos humanos. Es importante remarcar que es necesario un ejercicio de evaluación del impacto de las acciones y de los efectos que crea la CNDH en la sociedad, y analizar si el discurso propagado e implantado en ésta, es el que se quiere establecer, cuidando el cumplimiento de los principios

fundamentales de derechos humanos, porque lo que se encontró, durante el desarrollo de las entrevistas, es que el docente, cuando realiza la clarificación de las temas, involucra su apreciación, y su concepción formada a partir de todo el bagaje discursivo escuchado, influyendo la percepción del alumno, en lo que para él es la realidad.

Por último, se presentaron dos ejemplos de conflictos representativos de la escuela donde se realizó la investigación y que fueron el motor que impulsó al investigador a intentar desmenuzar las causas, para entender el origen del conflicto y su incidencia en las concepciones que tienen de los Derechos Humanos cada uno de los actores, para trazar una ruta que impacte en el docente, con la finalidad de orientar su concepción y resignificarla, entendiendo la responsabilidad y el rol que juega en la sociedad, como reproductor de discursos o promotor de cambio.

No se trata de estigmatizar a los DH, sino de rescatar su propósito, su objetivo. En la actualidad, por diferentes causas, de las cuales algunas ya hemos mencionado, vemos en los maestros el recelo hacia ellos, por el uso político que se les ha dado o por los efectos negativos que a su juicio han enfrentado; sin embargo, los docentes deben saber que está en sus manos la posibilidad de entenderlos, apropiárselos y reorientarlos hacia una sociedad de respeto por la vida propia y del otro, de tolerancia hacia la diferencia y el establecimiento de acuerdos correlativos.

La necesidad de reconocerse como sujetos de derechos es apremiante, así como conocer en sí lo que los constituye; en este punto, la escuela no puede quedarse al margen de sólo incorporarlos en sus planes de estudio, sino que debe avanzar hacia la capacitación de los docentes en formación y de los que están en servicio.

Ahora bien, partiendo de que el conocimiento está solventado, y de que la mayoría conoce los derechos, se debe transitar a la siguiente etapa que corresponde a la práctica, lo que nos lleva a realizarnos el siguiente

cuestionamiento: ¿Cómo es que con tantos tratados, convenciones y declaraciones aún continuemos en el discurso? ¿Dónde se da esta dislocación, entre el discurso y la práctica?

Es necesario abordar a los derechos humanos desde la vivencia reconociendo los mínimos comunes en las relaciones con los y las otras. Reconocerse y hacer reconocer los principios de igualdad de los derechos en donde también están los de los docentes como personas, para transitar hacia un ambiente más fértil para el aprendizaje y la tranquilidad emocional.

Es importante tener presente el papel de servidor público, para conocer las implicaciones que desde este cargo se tienen y para salir del ambiente nuboso, y pocas veces iluminado, que tanto polariza el objetivo de los derechos.

El presente trabajo da muestra de que es posible la resignificación de las concepciones docentes en torno al DISCURSO de los derechos humanos, haciendo uso de espacios dedicados a la problematización de la práctica, y que los docentes no son reacios a trabajar en ello. Pero no basta con tener la disposición, se requiere de transformaciones en los planes de estudio a todos los niveles, para poder transitar, de manera paulatina, de las palabras a la vivencia de los derechos con el conocimiento, y no continuar con el discurso de los derechos como ese ente penalizador de la acción docente. No se puede hablar ni vivir algo que no se conoce.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Bertely, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción, reflexión crítica sobre la práctica y prevención de la violencia*. Rosario Argentina: Homo sapiens.
- Burgos, M. (2011). *Fundamentos teóricos de los derechos humanos*. México: Cuadernos de capacitación.
- Castán, M. (2008). *Sobre el discurso utópico de los derechos humanos a propósito de dos conmemoraciones: 1948 y 1968*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17362/1/37335623.pdf>.
- Chávez, C. (2008). *Formación cívica y ética II*. México: Santillana.
- Dávila, L. (2000). *Trabajando con el conflicto, habilidades y estrategias para la Acción*. Guatemala: Centro de estudios para el desarrollo y la democracia.
- De la cruz, T. (2004). *Los derechos de la infancia: la escuela como Promotora*. (Tesis de maestría). México: UPN.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, dirección, liderazgo y gestión escolar*. España: Paidós.
- Esteve, J. (2006). *La aventura de ser maestro*. España: Cuadernos de pedagogía.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fix, H. (2011). *Biblioteca jurídica virtual, Boletín mexicano de derecho comparado*: Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/-boletin/cont/76/el/el10.htm>.

- Floresgómez, F. y Carvajal, G. (1986). *Nociones de derecho positivo mexicano*. México: Porrúa.
- Galindo, J. (2011). *La CNDH: una consecuencia de la política económica y social de México (1970-1990)*. México: Porrúa.
- Girardi, C. (2011). *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. México. Universidad intercontinental.
- Gómez, P. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- González, G. (2005). Enseñar derechos humanos: oportunidad y reto. En: Aguilera E. (coord.). *La enseñanza de los derechos humanos* (p. 11-36) México: CECITE.
- Gutierrez, F. (2002). *La educación como praxis política*. Mexico: Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: Ediciones SM.
- . (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Martínez, F. (s.f.). *La violación de los derechos humanos de las niñas y los niños en la escuela primaria*. México: CODHEM.
- Martínez, V. (2004). *La educación para la paz, desde la filosofía para hacer las paces*. Castelán de la plata España: Decisio.
- Mendoza, A. y Ledezma, C. (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México: IEPSA.
- Molina, A. y Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En: Hirsch, A y Yuren, T. (coord.). *La investigación en México en el campo de la educación y valores (2002-2011)* (pp. 2011-271). México: ANUIES.
- Mujica, R. (2002). *Metodología de la educación en derechos humanos*. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodo-logia_educacion.pdf.

- Pérez, A. (s.f.). *Si digo educar para los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales, una aproximación a la educación moral*. Barcelona España: Paidós.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdes.
- Rodríguez, G., Gil, Javier y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: SEP.
- . (2011). *Plan de estudios*. México: Centro Gráfico Industrial.
- . (2009). *Programas de estudio*. México: Litografía Magno Graf.
- Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Tenti, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Recuperado de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.
- Torquemada, Alma. (2007). *La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria*. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/13-13.pdf>.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Yuren, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 631-652.

FUENTES EN INTERNET

Diario Oficial de la Federación. [En línea]. [Consultada el 10 de junio de 2011]. Disponible en:

<http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=-10/06/2011>.

Diccionario Real Academia Española. [En línea]. [Consultada el 23 de abril de 2014]. Disponible en:

<<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=hlh6tqjTwDXX2HZmVhhU>>.

Diccionario Universal de Términos Parlamentarios. [En línea]. [Consultada el 18 de agosto de 2015]. Disponible en:

<http://www.diputados.gob.mx/cedia/biblio/virtual/dip/dicc_tparla/o.pdf>.

El concepto de derecho. Conceptos jurídicos fundamentales. [En línea]. [Consultada el 29 de enero de 2015]. Disponible en: <http://www.poderjudicial-gto.gob.mx/pdfs/ifsp_conceptosjuridicosfundamentales-1.pdf>.

Naciones Unidas: Lo que no hace un ombudsman. [En línea]. [Consultada el 23 de marzo de 2014].

Disponible en: <<http://www.un.org/es/ombudsman/faqs.shtml#1>>.

Oficina del Alto Comisionado para las Naciones Unidas. [En línea]. [Consultada el 18 de julio de 1996-2015]. Disponible en:

<<http://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>>.

Organización de las Naciones Unidas. [En línea]. [Consultada el 12 de marzo de 2013]. Disponible

en: <<http://www.un.org/es/rights/overview/>>.

ANEXO 1

JUEGOS DE DISTENCIÓN

Baile por parejas

DEFINICIÓN: Consiste en relacionarse con el mayor número de personas posible, mediante un baile en el que hay sucesivos cambios de pareja.

OBJETIVOS: Relacionar a todas las personas del grupo, en una atmósfera festiva. Favorecer el contacto personal.

PARTICIPANTES: Grupo, clase..., a partir de los 5 años.

CONSIGNAS DE PARTIDA: Cambiar siempre de pareja, no repitiéndose éstas.

DESARROLLO: Todas las personas participantes se reparten por parejas y se unen por la espalda. Si hay un número impar, la que no tiene pareja canta. Mientras, todas las demás se mueven alrededor de la habitación con las espaldas en contacto. Cuando el canto cesa, cada persona busca una nueva pareja, incluyendo la que estaba libre, quedando nuevamente una sola, que es la que toma, ahora, la función del canto.



ANEXO 2

JUEGOS DE DISTENCIÓN

La familia ideal

DEFINICIÓN: Se trata de completar lo antes posible todas las familias.

OBJETIVOS: Fomentar la cooperación para que todas las familias encuentren a sus integrantes. Favorecer la distensión y el sentimiento de grupo.

PARTICIPANTES: Grupo, clase..., a partir de los 7-8 años.

MATERIAL: Papeles con los nombres de las familias.

DESARROLLO: Tenemos una lista de apellidos que suenan muy parecidos: Suárez, Pérez, Peláez,... escritos en papeles distintos, que se reparten entre los jugadores/as. A una señal, pueden mirar cada uno/a su papel y a gritos intentarán buscar al resto de su familia. Las familias, una vez completas, se pueden sentar.



ANEXO 3

ACTIVIDAD DE CONCIENTIZACIÓN: INDEFENSIÓN APRENDIDA

INSTRUCCIÓN: Encuentra el anagrama¹⁵ de las siguientes palabras, respetando las indicaciones del facilitador.

(ASEQUIBLE)

| Palabra | Anagrama |
|--------------|-----------|
| 1. Reanimar | Marinera |
| 2. Necesario | Escenario |
| 3. Patria | Pirata |

| Palabra | Anagrama |
|--------------|----------|
| 1. Reanimar | 1- |
| 2. Necesario | 2- |
| 3. Patria | 3- |

Nombre completo: _____

(NO ASEQUIBLE)

INSTRUCCIÓN: Encuentra el anagrama de las siguientes palabras, respetando las indicaciones del facilitador

| Palabra | Anagrama |
|------------|--------------|
| 1. Mejor | sin solución |
| 2. Huidizo | sin solución |
| 3. Patria | Pirata |

| Palabra | Anagrama |
|------------|----------|
| 1. Mejor | 1- |
| 2. Huidizo | 2- |
| 3. Patria | 3- |

Nombre completo: _____

¹⁵ **NOTA:** El Anagrama es una Figura Retórica que consiste en la transposición de las letras de una palabra, dando como resultado otra palabra completamente distinta.

ANEXO 4

Jacinta Francisco Marcial

[Querétaro]

Jacinta Francisco Marcial, indígena ñhä-ñhú (otomí), del Estado de Querétaro, (junto con dos indígenas más: Alberta Alcántara y Teresa González), fue detenida de forma arbitraria el 3 de agosto de 2006, acusada de secuestrar a seis agentes de la extinta Agencia Federal de Investigaciones (AFI) que, seis meses antes, realizaron un operativo para decomisar mercancía apócrifa en el Mercado Central de Santiago Mexquititlán, Querétaro. Tras un proceso en el que no se respetaron los derechos fundamentales de Jacinta, ésta fue sentenciada, injustamente, a 21 años de prisión y a pagar una multa de 90 mil pesos.

El proceso que condujo a la condena, por un delito inexistente, estuvo lleno de fallas que constituyeron violaciones a los derechos humanos, por lo que la PGR consignó el caso con pruebas inventadas y contradictorias. Hubo, además, irregularidades relativas a su condición étnica, pues en el momento de su detención, su comprensión del español era la mínima indispensable para realizar operaciones prácticas; por lo que de acuerdo con las normas internacionales de derechos humanos y la Constitución mexicana, era necesario que se le hubiera proporcionado un traductor para ayudarla. Sin embargo, ningún intérprete la asistió ni durante su declaración preparatoria, ni durante las demás diligencias del juicio.

Jacinta fue liberada el 16 de septiembre de 2009, después de que se ordenó reponer el procedimiento y de que la PGR (que nunca tuvo pruebas), decidió presentar conclusiones no acusatorias en su contra. A pesar de esto, ella permaneció privada de su libertad, lejos de su familia, durante 37 meses.

Como se evidenció durante la defensa del caso, Jacinta fue procesada sin el más elemental respeto a la presunción de inocencia, el derecho a un juicio justo y los derechos inherentes a su identidad indígena. Además, se fabricó un delito de manera dolosa. La acusación se enfocó en señalarla y estigmatizarla como secuestradora.

A más de seis años de ocurridos los hechos, no ha habido una reparación del daño: Jacinta no ha sido exculpada públicamente, no se ha castigado a los responsables de los abusos y tampoco ha sido indemnizada.¹⁶

¹⁶ Fuente informativa: <http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=237&Itemid=196&lang=es>. [Consultada el 12 de agosto de 2015].

ANEXO 5

DINÁMICA

Cambio de lugar

DEFINICIÓN: Se trata de que un integrante del grupo, pase frente a narrar una situación, pero desde una mirada diferente.

OBJETIVOS: Fomentar el análisis de las situaciones desde la empatía.

PARTICIPANTES: Grupo, clase..., a partir de 12 años.

MATERIAL: Anécdotas de situaciones conflictivas.

DESARROLLO: Un integrante del grupo es seleccionado para pasar al frente y narrar una situación conflictiva en la que haya participado, pero lo debe hacer recordando los argumentos que utilizó la contraparte, lo que le permitirá revisar la manera en que resolvió el conflicto.



ANEXO 6

JUEGOS DE DISTENCIÓN

¿Me quieres, dulzura?

DEFINICIÓN: Las personas del grupo tratan de hacerse reír, los unos a los otros.

OBJETIVOS: Hacer reír a todo el grupo, permitiendo la reflexión de que la risa es contagiosa. Distender el ambiente.

PARTICIPANTES: Grupo, clase..., a partir de 6 años.

DESARROLLO: Los participantes se sientan en círculo. Uno/a le dice al compañero/a de su derecha o izquierda: "¿Me quieres, dulzura?". Éste responde: "Sí te quiero, dulzura, pero ahora no te puedo atender". Así de manera sucesiva continúan las preguntas alrededor del círculo hasta completarlo.



ANEXO 7

JUEGOS DE DISTENSIÓN

El esposo celoso

EDAD: Indiferente.

PARTICIPANTES: Grupo mediano.

DURACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

MATERIALES: Sillas (una por cada dos participantes),

DESARROLLO Y REGLAS: Nos situamos por parejas, uno hará el papel de marido y otro de esposa. Las esposas se sentarán en las sillas colocadas en línea (o formando un círculo), y los esposos estarán justo detrás de cada silla.

En el momento en que el jugador del centro guiñe un ojo a una de ellas, éstas correrán hacia él. El esposo debe de evitar que lo abandone su mujer y por tanto cogerla antes de que se levanten. Si no puede evitarlo, pierde y ocupa el lugar del centro tratando de encontrar otra pareja (el que estaba en el centro ocupa el lugar detrás de la mujer). Al rato se puede invertir el juego, hombres sentados y mujeres celosas

VARIANTES: En vez de guiñar el ojo, el marido puede decir el nombre de la mujer, así se refuerza el conocimiento de los participantes.

OBSERVACIONES Es un buen juego, que puede servir para introducir dinámicas y debates posteriores sobre sexualidad y pareja, maltrato, etcétera.



ANEXO 8

PRESENTACIÓN DE TEATRO GUIÑOL

Imagen de la obra de teatro titulada *EL MAESTRO MÁS MALO DEL MUNDO*



Imagen de la obra de teatro titulada *LA NIÑA CASTIGADA*



ANEXO 9

DINÁMICA DE EVALUACIÓN

No me quiero ir sin antes decirles que...

Esta actividad se realiza durante los últimos minutos de cada sesión, con la finalidad de que los participantes den a conocer sus reflexiones, opiniones o dudas, del tema o temas de reflexión que se hayan abordado, lo que permite al facilitador una retroalimentación de la actividad realizada.



ANEXO 10

Dibujando una flor

OBJETIVOS: Fomentar la autorreflexión para replantear la manera en que se ejerce la autoridad.

PARTICIPANTES: Docentes, directores, ejecutivos.

MATERIAL: Hojas blancas, marcadores de diferentes colores, cinta adhesiva.

DESARROLLO: Se realiza en varias etapas: en la primera, el facilitador asume una postura autoritaria, dando indicaciones al grupo de manera tajante y presionándolo en función del tiempo. La consigna es copiar el dibujo de una flor que previamente el facilitador pegó en un lugar visible, en el tiempo aproximado de cinco minutos, siempre con postura autoritaria del facilitador. Al término de la copia, los participantes pasarán a colocar su dibujo al frente. Posteriormente, el facilitador califica cada una de ellas, haciendo notar todos los errores y dirigiéndose a el que la realizó, para pedirle explicaciones de su mal trabajo. Así sucesivamente. En la segunda etapa, el facilitador se queda en silencio unos minutos y los invita a dibujar la flor que más les guste, dando un tiempo más amplio y material para realizar el trabajo. En la etapa final, se cuestiona a los participantes acerca de los emociones que experimentaron durante la realización de la actividad, asociándolas a lo que sucede en sus escenarios de trabajo.



ANEXO 11

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Sin autoridad no hay proceso educativo. Sólo se aprende de aquellas personas a las que se les reconoce la autoridad, se les respeta o aprecia. Se trata de aquellas a las que estamos en disposición de escuchar y lo hacemos con la mente y el corazón abiertos. Pero la autoridad no tiene que ver con el autoritarismo. El autoritarismo se impone con la amenaza, con la intimidación, con la posibilidad de represalias, etc. La autoridad te la reconocen, está basada en la legitimidad, se gana con coherencia, con capacidad de diálogo y sabiduría.

PACO CASCÓN SORIANO.

-----RECORTA ÉSTA PARTE -----

ENCUESTA A DOCENTES

03/10/2014

1. ¿Cómo tomo en cuenta los derechos de los niños en clase?

2. En la manera de ejercer mi estilo docente ¿he trasgredido los derechos de mis alumnos?

3. ¿Qué posición juegas con los derechos humanos en tu condición de docente?