

# Constataciones y reflexiones sobre la Educación en Derechos Humanos en Secundaria y Formación Docente.<sup>1</sup>

Cristina Rodríguez Cartagena \*

## De concepciones y transformaciones

La perspectiva epistemológica desde la que asumimos la realidad hoy, nos impide concebir la existencia de algún fenómeno que pueda ser explicado en forma acabada. Los modelos teóricos que mucho nos orientan en las decisiones cotidianas referidas al quehacer educativo, no logran dar cuenta de toda la realidad que buscamos aprehender. Son mapas, pero no son el territorio, recordando formas de expresión metafóricas de Carlos Cullen (1997)

Los límites, los desajustes, las insuficiencias de una teoría, emergen y quedan en evidencia en nuestra propia práctica y a través de los aportes de subsiguientes revisiones teóricas en una regeneración mutua de teoría y práctica (Morin, 2003).

La conciencia de las limitaciones de los modelos teóricos, consagra la impertinencia de desvalorizaciones prima facie y concomitantemente la necesidad de (profesionalización de por medio) profundizar en ellos, para saber en qué momentos o instancias de nuestro quehacer docente pueden ser o llegar a ser de interés.

Astolfi, al realizar un análisis, por ejemplo, de la concepción más tradicional del aprendizaje (la transmisión) alude a algunos casos donde el mismo puede ser eficaz, a saber:

*Frente a un público motivado e informado;*

*Que realiza positivamente la acción de venir a informarse;*

*Que posee en general, estructuras intelectuales comparables a las del maestro... (Astolfi, 2002:132)*

Desde el mismo enfoque, el mismo autor, asume las limitaciones de la propuesta por la que se inclina, al expresar, en forma contundente que *“¡La enseñanza no puede reducirse a una carrera de obstáculos ni a una cadena de conflictos!”* (Astolfi, 2002:138)

No obstante, la visión simplificada de la realidad, más propia de otro momento histórico, ha dejado sus huellas. Los “modismos” a los que tantas veces escuchamos aludir, en forma despectiva, se derivan de enfoques que conciben a una propuesta teórica, como “salvadora”, esto es, como el recurso que permite enfrentar y solucionar el déficit de aprendizaje y la falta de respuesta a la problemática social, que la sociedad atribuye a los espacios educativos. La no consumación de tales expectativas termina haciendo que algunos profesores se adhieran rápidamente a una y otra propuesta, orientados por el mismo propósito, en una suerte de reificación sucesiva. Pero la teoría nunca logra captar la complejidad y singularidad propias de las situaciones educativas y de las situaciones de enseñanza. Olvidar esto y tomar a la teoría como punto de llegada puede llevar a que los docentes terminen cayendo en lo que Litwin considera rasgos de una “didáctica disparatada”. En ese sentido expresa:

*“...Quizás, en esta didáctica disparatada se encuentran una serie de prácticas que parecen recurrir a enfoques teóricos como si la didáctica fuera la aplicación de las teorías explicativas del aprender”*

Esas mismas expectativas incumplidas y la cuota de frustración que ello conlleva, termina en otros casos, menguando o reduciendo el quehacer educativo a una única modalidad de acción, en una realidad saturada de complejidad, lo que se proyecta empíricamente en el ritualismo (para muchos de nosotros) hartado conocido<sup>2</sup>.

Pero lo que es innegable, es que pese a los “modismos” o “ritualismos” que puedan pervivir, una u otra propuesta teórica, termina siempre incursionando directa o indirectamente en nuestras aulas, esto es, son referencia positiva o negativa para nuestras acciones. En este sentido autores copartícipes en la visión de que el conocimiento es una construcción que hace la persona misma, han llevado a que resignifiquemos nuestras concepciones sobre los elementos del triángulo

pedagógico y sobre el enseñar y el aprender. A su vez, los matices que alberga esa coparticipación, han evidenciado parte de la complejidad y enriquecido nuestra visión sobre esos aspectos. Los extractos que se presentan a continuación lo ejemplifican.

*“El resultado más claro de nuestras investigaciones en el campo de la Psicología de la inteligencia, es que las estructuras, incluso las más necesarias, en el espíritu adulto, no son innatas en el niño: se van construyendo poco a poco” (Piaget, 1977:214)*

*“...Se introduce así en la teoría de la educación el concepto del carácter dialéctico del desarrollo cultural del niño, de la adaptación efectiva del niño que se arraiga a un medio histórico social...”*

*Antes los psicólogos estudiaban de manera unilateral el proceso del desarrollo cultural y el proceso de la educación cultural. Procuraban averiguar qué capacidades naturales condicionan la posibilidad del desarrollo del niño, en qué funciones naturales del niño debía apoyarse el pedagogo para introducirle en una u otra esfera de lo cultural. Se analizaba, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o el aprendizaje de la aritmética dependen de sus funciones naturales, cómo se va preparando durante el desarrollo de las funciones naturales y del crecimiento natural del niño, pero no se analizaba lo contrario, es decir, cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética transforman esas funciones naturales, la profunda reorganización que introducen en todo el curso del pensamiento natural, cómo interrumpen y desplazan a las viejas tendencias y líneas del desarrollo”...(Vygotski, 1995:305)*

*“...el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de la necesidad de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria” (Bruner, 1995:71)*

Los diversos modelos o enfoques van incidiendo en nuestras opiniones y toma de decisiones y llevan, por ejemplo, a que afirmemos hoy que el alumno “es el centro organizador inevitable de un saber que le es radicalmente heterogéneo” (Astolfi, 2002) lo que deriva en la convicción de que nadie puede reemplazar al alumno en sus

reorganizaciones cognitivas, aunque la gran mayoría de los conocimientos escolares del alumno no deriven de sus descubrimientos personales. Esto es, aceptamos que confluyen en forma dinámica autoestructuración y heteroestructuración.

De la misma forma, han sido sustanciales las investigaciones y teorizaciones que hicieron caer la visión de procesos de aprendizajes lineales. Lo aportado por la perspectiva del ciclo vital, por ejemplo, deja al descubierto el dinamismo, la plasticidad contextual, la multidimensionalidad, la multidireccionalidad y la multifuncionalidad de los aprendizajes y consecuentemente la complejidad de la tarea docente y la necesidad de una profesionalización que afiance la dimensión investigativa.

En esa dinámica que incluye el remozar o el emerger constante de nuevos enfoques teóricos y el otorgamiento de un diferencial status epistemológico a cada uno, las concepciones y acciones docentes se van viendo permeadas. No obstante, no es fácil delimitar el alcance y la profundidad de la reorganización que éstas van ocasionando en las estructuras cognitivas de los individuos a los que dichas producciones humanas alcanzan, pero lo que hay que tener presente, como nos lo recuerda Graciela Frigerio (2007) es que las ficciones teóricas siempre terminan afectando a sujetos reales y concretos. Afecta a los docentes, encargados de intencionar procesos de aprendizaje, en cuanto se constituyen en elementos nuevos para analizar y comprender las situaciones educativas y orientar la investigación. Afecta al estudiantado, fin último de cualquier propuesta educativa, y a la sociedad, medio natural en el que pasan a ser y hacer los docentes que formamos. Algo de esto es a lo que aquí referimos, basándonos en una reciente investigación (2009) realizada en espacios de nivel secundario, sobre educación en derechos humanos y permitiéndonos posteriormente algunas reflexiones proyectadas hacia la formación docente, más específicamente hacia la formación de profesorado, ya que son los que brindan la formación inicial de quienes se desempeñan en ámbitos de nivel medio. Pero es menester ingresar previamente a alguna otra concepción.

## La Educación en Derechos Humanos

La EDH es un derecho amparado en el orden normativo internacional y en el derecho interno.

Hay hitos en el derecho internacional de los derechos humanos (todos ellos avalados por los poderes correspondientes de nuestro país)<sup>3</sup> a favor de la educación en derechos humanos. Podemos comenzar por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y continuar con diversos otros, tales como<sup>4</sup>:

- La Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial;
- La Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer;
- La Declaración final a propósito de la conferencia mundial sobre educación en derechos humanos;
- El documento final de la Conferencia mundial de derechos humanos en Viena.

No obstante, en ninguno de ellos se establece en forma contundente el derecho que tienen los pueblos a esa educación específica, o lo que es lo mismo, que la educación tenga entre sus finalidades educar en derechos humanos. En estos casos, simplemente se mencionan algunos aspectos que la avalan, según el eje temático del documento.

El largo proceso que indiscutiblemente falta para la consagración<sup>5</sup> generalizada (tanto en su dimensión normativa como fáctica) de la EDH no nos permite omitir, que existen otras, que sí la prescriben en forma más cabal y que también han sido ratificadas por el poder correspondiente de nuestro país, aunque en este caso estamos hablando de normativas de muy corta data. A título de ejemplo delimitamos el Art 13 del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales<sup>6</sup>, que es uno de los más utilizados por los organismos internacionales para realizar los seguimientos correspondientes y que fue aprobado en 1988, pero que entró en vigor en 1999:

1. *Toda persona tiene derecho a la*

*educación.*

2. *Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos, raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz...*

Hemos de tener presente también que son numerosas las recomendaciones y las acciones provenientes de los más diversos órganos u organismos orientadas por la necesidad de hacerla parte de la educación formal. En este sentido, no se puede obviar “Las recomendaciones de UNESCO sobre la educación en derechos humanos” y los planes diseñados por la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos<sup>7</sup>, así como los estudios y acciones del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que no solamente ha realizado tales recomendaciones, sino que, desde la década de los noventa fundó un programa denominado Centro de Recursos Educativos, con el objetivo de apoyar a los docentes en la incorporación de los derechos humanos en su práctica cotidiana. Concretamente el mismo IIDE presentó en el Encuentro interamericano de ministros de educación sobre educación en DDHH<sup>8</sup> una “Propuesta para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal, para la edad escolar de 10 a 14 años” con la evidente intención de que se comiencen a tejer acciones en esa dirección. En Formación Docente formamos para atender parte de la franja explicitada en el citado documento, pero el excedente etario al que no refiere, obviamente no está eximido por no estar explicitado.

En el Derecho Interno el Uruguay, si bien ha hecho explícitas sus intenciones, no tiene consagrado constitucionalmente (en forma expresa) el derecho a la educación en derechos humanos<sup>9</sup> La finalidad de la



educación en nuestro país queda caracterizada más bien como una educación que persigue fines cívicos y morales<sup>10</sup>.

El Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evolución de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995 – 2004)<sup>11</sup> presenta, en el apartado 55 de las Américas, una serie de obstáculos encontrados que explicarían las insuficiencias actuales, empero, otra posible interpretación se desprende de la constatación, de que el derecho a la educación es una exigencia previa para la enseñanza de los derechos humanos y tampoco aquél se ha logrado afianzar en forma generalizada. En este sentido, podemos afirmar, que si bien la gran mayoría de los países del mundo tienen garantía constitucional expresa (nuestro país incluido) de ese derecho (a la educación) existen también los que no lo tienen y los que limitan tal derecho a los ciudadanos y residentes.

Si a lo anterior le agregamos que los países que tienen la referida garantía, presentan aún una serie de aspectos a construir, revisar y subsanar, podríamos llegar a considerar pertinente que los organismos internacionales y las políticas de Estado se hayan abocado más a lograr los compromisos ya asumidos que refieren al derecho a la educación en sus dimensiones básicas: accesibilidad, asequibilidad (disponibilidad), aceptabilidad y adaptabilidad<sup>12</sup>, que al derecho a la educación en DDHH. No obstante, partimos de la concepción de que no hay derechos principales y accesorios ya que la dignidad de las personas requiere de la conjunción de todos ellos y no del otorgamiento de algunos en forma secuenciada.

La aprobación, en el 2008, de la *Ley General de Educación* (Nº 18.437) representa un punto de inflexión en materia jurídica en lo que a este tema respecta. Le otorga una evidente mayor relevancia que la llamada *Ley de emergencia*<sup>13</sup>. La contundencia y la importancia que en ella adquiere, genera expectativas en cuanto a una real consolidación de la EDH.

Esto se puede observar, ya en el Título I, que refiere a Definiciones, Fines y Orientaciones Generales de la Educación, en el Capítulo I, Art. 4 que establece que:

“La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional.” (MEC, 2009)

Pero es en el Título II (más específicamente en el Cap. VII, Art. 40) que refiere al Sistema Nacional de Educación, que se especifica a la EDH como una de las líneas transversales a contemplar por ese sistema y se establece su naturaleza y su alcance.

No obstante el avance jurídico que esta ley representa en materia de EDH, el ínfimo tiempo de vigencia que tiene, no permite que se pueda acompañar con otros elementos fácticos que alteren sustancialmente la situación real de este derecho en el Uruguay, pero si promueve algunas reflexiones que se explicitan en el último apartado de este trabajo.

Más allá de lo jurídico, la sociedad civil, cada vez en forma más organizada, dinámica y pública se va pronunciando y actuando a favor de la dignidad inviolable de toda persona humana, en especial de los que la sociedad ha invisibilizado por siglos y siglos (las mujeres, los niños y niñas, los extranjeros, etc.) lo que ha redundado en beneficio de una aceptable producción sobre el tema. Se han ido consolidando espacios y redes a nivel mundial y local (ejemplo de ello son CEAAL, PIIE y SERPAJ) que se han especializando y han ido construyendo categorías epistémicas, metodológicas, materiales didácticos y de reflexión pedagógica que son (o pueden ser) extensivas a la educación formal. Estas acciones y producciones son las que nutren una concepción de “Educación en DDHH” específica.

En efecto, se puede buscar educar en derechos humanos de diversa forma, involucrando a más o menos actores, formando o no a quienes estén a cargo de esa enseñanza, ampliando la propuesta programática en la malla curricular o recurriendo a un sinnúmero de otras estrategias posibles. Pero la concepción a la que nos alineamos tiene peculiaridades propias, así como las tiene el educador en DDHH. No se entiende a la "Educación en DDHH", en el mismo sentido que cotidianamente se le atribuye por ejemplo, a la enseñanza de los procesos de oxidación en Química o a la enseñanza de las Placas Tectónicas, en Geografía, esto es, una enseñanza sobre un contenido específico como cualquier otro.

Tiene pues, la propuesta de educación en derechos humanos de la que hablamos, algunos rasgos de identidad.

En primer lugar, la EDH incluye tres áreas de aprendizaje. La conceptual y de información, que permite al alumno acercarse a un lenguaje que le permita comprender los derechos humanos y los contextos propios de su génesis. Pero más que la mera reproducción memorística de normativas, lo que interesa desde esta concepción es que los alumnos comprendan y puedan formular juicios evaluativos en relación a los contextos de surgimiento de las diversas normativas, para que así puedan percibir que estas son siempre un producto humano que se ha ido revisando y rectificando, pero también ratificando, al punto tal que hay principios consagrados de carácter ya indiscutible, como el hecho de que todo ser humano es digno de tener derechos. De la misma forma los juicios valorativos se deben hacer extensivos a las teorías y perspectivas que se han formulado acerca de conceptos como derecho y libertad, y sobre las generalizaciones que muchos de esos conceptos han implicado. El enfrentamiento de las tensiones y contradicciones existentes no solo en los aspectos jurídicos y conceptuales, sino en la realidad familiar, escolar, etc., permiten ir estructurando un lenguaje conceptual que se internaliza como un saber propio (al convertir la experiencia en fuente de conocimiento) no impuesto por el otro, en este caso el profesor. Por lo que una propuesta de educación de esta naturaleza

es elementalmente problematizadora, ya que en la propia realidad siempre vamos a encontrar intereses distintos, contradicciones y confrontaciones que deben ser afrontados desde un intercambio lingüístico, y sostenido, por la presentación seria de antecedentes, argumentaciones auténticas y reflexión crítica.

Empero, esta área de aprendizaje resulta insuficiente si se la concibe separada de las otras áreas de aprendizaje, ya que lo que esta perspectiva pregona es una metodología de enseñanza, integradora, holística y articulada en sus diversas áreas.

El área actitudinal y valórica es (para muchos de los que se interesan por el tema y para quien escribe) de fundamental relevancia. La internalización de valores, el desarrollo de actitudes acordes con los principios relacionados a los Derechos Humanos y la comprensión de que condiciones socio-históricas diferentes, favorecerían su efectivización, son centrales en esta dimensión, que obviamente (y principalmente por lo último que se ha expresado) no se reduce a una mera actitud positiva frente a lo que expresan esos principios.

Finalmente, el área del comportamiento y las acciones, que no se deducen necesariamente de las otras dos áreas citadas, pese a que ese sería el proceso de aprendizaje óptimo. Esto significa que si un estudiante ha alcanzado el lenguaje conceptual y el aprendizaje actitudinal, no necesariamente pasa a actuar ya como un defensor y promotor de los DDHH. Como dice Magendzo (1989b) la acción es un aprendizaje que tiene identidad propia, por lo que hay que intencionar y practicar tales aprendizajes. De ahí que el vínculo con la cotidianeidad y las necesidades diarias de cada uno y del otro, de la familia y del barrio deben volverse una constante, así como la integración del alumno para aportar soluciones y dirimir problemas que emergen en esos contextos y la participación en proyectos internos y comunitarios.

Otro aspecto que es central en esta concepción, es que el conocimiento de los derechos humanos tiene un interés emancipador (en el sentido habermasiano) y por lo tanto es una propuesta de

educación para el empoderamiento (en el sentido freiriano) que la vincula estrechamente a una pedagogía y una didáctica crítica. Por lo que desde ella se sostiene, que los espacios educativos ya no pueden concebir a las niñas, niños y jóvenes como objeto de la educación, sino como sujetos de derechos que no solamente pueden superar la irracionalidad y las posibles injusticias de las que puedan haber sido objeto en sus vidas cotidianas, sino de reconocer y aceptar al otro como “legítimo otro”, con la misma capacidad de actuar, exigir, valorar y reivindicar que él. En definitiva, un empoderamiento que le permita reconocerse como un sujeto digno, pero que permita a su vez identificar a sus padres, hermanos, maestros, vecinos etc., como copartícipes de esa calidad (sujetos de derecho) dentro de la sociedad.

Dice Magendzo (s.f)<sup>14</sup> haciendo alusión a los docentes y a sistemas educativos jerarquizados, que “el punto bajo de la jerarquía, en la que se ubican las mayorías, ha contribuido a formar ciudadanos obedientes y dependientes, dóciles y disciplinados, subordinados y dominados”, que delatan a su vez espacios netamente represivos y por lo tanto, poco (o nada), propicios para el desarrollo de la capacidad de libertad y autonomía que expresamos en el párrafo anterior. No obstante el principio del interés superior del niño que consagró la Convención Sobre los Derechos del Niño y del Adolescente<sup>15</sup>, así como los principios de participación y no discriminación, han sido fundamentales (o lo pueden ser) para revisar y rectificar categorías que pululaban en los ámbitos educativos, aunque puede resultar aún muy presente, hablar de derechos dentro de espacios donde no hay un cabal ejercicio de la libertad.

Desde esta perspectiva de educación, no se enseñan DDHH solamente desde la teoría. En este sentido nos expresaban, Mosca y Pérez Aguirre, hace ya algunos años y en forma muy gráfica:

“Uno de los más grandes obstáculos para la difusión y educación de los Derechos Humanos es el abismo existente entre el discurso, las palabras y los hechos, las actitudes. Si un educador, si un sistema escolar, pretende educar para los derechos humanos, debe siempre comenzar por practicarlos. No hay educación para los Derechos Humanos, no hay proyecto

educativo válido en este campo, sin compromiso personal profundo por hacerlos realidad. Y esto empieza por descubrir que el educando mismo, sobre todo él, tiene derechos inalienables e inmanipulables...” (2006, 19)

Se necesita también, formar para educar desde este enfoque. En efecto, tal cual lo explicita Magendzo (1989a) el educador en y para DDHH es un sujeto, contextualizado pero elaborador de utopías, que intenciona aprendizajes, que crea condiciones para la producción de conocimientos, para el desarrollo de la conciencia y para la adquisición de comportamientos. En otras palabras, los elementos que definirían una práctica educativa en DDHH son: contexto, utopía, intención, conocimiento, toma de conciencia y comportamiento.

### **Silenciosas contribuciones**

En nuestro país no existe una propuesta de educación en derechos humanos como la que someramente desarrollamos precedentemente, que implicaría, entre otras cosas, una preparación generalizada de docentes. Existe sí, un interés manifiesto, por parte de los encargados de las políticas educativas, por el tema<sup>16</sup>. Consideramos no obstante, que hasta la fecha, en las propuestas, subyace la visión de que la temática debe ser abordada dentro del ámbito jurídico y mediante metodologías tradicionales. Se han agregado, por ejemplo, asignaturas en Educación Secundaria, como “*Educación Ciudadana*” que aparece en la Reformulación 2006 (extensiva para todos los quintos años) cuyo contenido conceptual, deja en evidencia el interés por apuntalar la escasa incidencia que tiene todo tipo de instrumento o normativa, que ha generado el individuo en su evolución histórica, en la cotidianeidad de la vida de los jóvenes. Y, se ha ingresado también la “historia reciente” al currículum explícito.

La constatación de inexistencia de una propuesta que englobe los rasgos propios de la EDH, no ha inhibido nuestro interés en profundizar sobre el tema, a partir del status quo imperante. Lo hemos hecho en espacios de educación secundaria y se ha buscado saber:

- ¿qué conceptualización se logra de un derecho, luego de finalizado



(prácticamente) el tránsito por la instancia de educación formal media?

- ¿qué acciones pueden estar desarrollándose y concretizándose diariamente para la vigencia, promoción y defensa de los DDHH, desde la óptica de los discentes?
- ¿qué procesos de enseñanza conducen a su fortalecimiento y cuáles no, desde las categorías interpretativas de los estudiantes?
- ¿cómo influyen las prácticas educativas en la construcción de sus subjetividades, en lo que al tema refiere?
- ¿qué grado de compromiso se logra? esto es ¿cuál es el alcance de la educación brindada?

En esa aproximación a lo empírico, percibimos que los discentes, que están cursando su último año en el nivel secundario, hablan con mucha naturalidad de la forma en que se desempeñan sus docentes, por lo menos con quien (como en este caso) no tenía una relación didáctico pedagógica con ellos y ni siquiera conocían.

Tal como es de esperar, hay acciones u omisiones que asumen para el discente connotaciones positivas, porque delimita concretamente que en esas clases se ejercitan alguno de los derechos humanos a los que él le atribuye significado.

*“...en clase cuando todos tienen la oportunidad de dar su opinión, me parece que ahí el profesor está trabajando la igualdad, que todos son iguales allí, puede haber uno mejor, más estudioso, o no sé, pero que todos puedan dar su opinión y me parece que eso es un respeto a un derecho.”*

Otras veces (y, esto es lo que aquí queremos destacar) lo que reconocen como positivo se desprende de determinadas situaciones de enseñanza que el estudiante, no necesariamente las vincula a un aporte (o una transgresión, en los casos negativos) en lo referente a DDHH. Véanse algunos ejemplos.

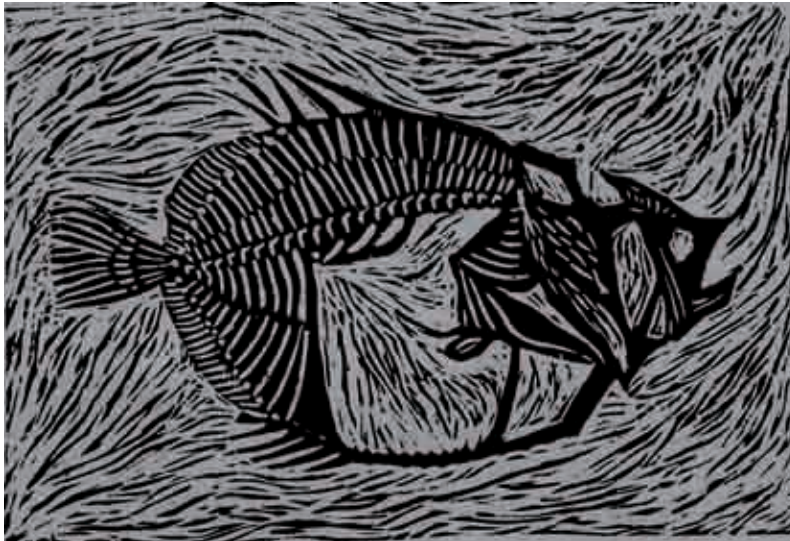
*“... como que ella siempre nos mostró...el lado de la sociedad, así de las personas que necesitan ayuda y siempre nos llevó a Centro Abierto, al INAU...”*

*“... y ella porque éramos mucho de ponernos apodo y eso, entonces ella nos puso tres a todo el grupo, de promedio y dijo que hasta que no termináramos de poner apodos a los compañeros por la altura, por la nariz, por lo que sea, no nos iba a subir el promedio, inclusive a fin de año pasamos todos con diez porque pudimos superar eso. Eso estuvo bueno, tuvo que tomar una decisión muy drástica, pero ta, la veo bien.”*

*“Eh, por ejemplo, había dos compañeros que eran homosexuales en clase y todos los jodían, ta inclusive yo, porque ta, no me gusta y ahí ella salía totalmente del tema y nos hablaba que no podía ser y siempre nos habló, nos hablaba sobre la dictadura, nos hablaba de todo un poco, sobre...y cuando dimos Medio Oriente nos hablaba sobre Irak y todo, nos habló siempre, nos enseñó, pero nada muy relevante, siempre por arriba de todo... tampoco nos daba tres o cuatro clases, eran quince minutos veinte minutos, pero ta”*

*“En clase de Literatura ¿vio que el programa se da con la Biblia? entonces llegó un determinado momento que nosotros estábamos dando la Biblia y el profesor dictaba la clase como si fuera un libro más. Pero... existen personas que creen realmente en eso y no sé, no sé si la palabra es fanático, no sé, pero ta, no tratan a la Biblia de la misma forma, entonces se puso a hablar con el profesor de la Biblia y le dijo ciertas cosas y el profesor la verdad que supo actuar muy bien y como que respetó la opinión de esa persona, le trató de explicar que era un libro, que él lo trataba diferente...”*

Las expresiones de los discentes proyectan un interés por parte de algunos profesores de ingresar las problemáticas sociales del currículum; un interés por trabajar los emergentes de la praxis y una actitud epistemológica frente a determinados contenidos. Subyace en estas situaciones (que, son solo ejemplificaciones de una notoria recurrencia) entre otras cosas, la búsqueda de puertas de entrada (Gardner, 1993) o de estrategias para un sabido pluralismo cognitivo (Eisner, 2002) la búsqueda de un trabajo a partir de las representaciones de los estudiantes sobre ciertos temas que se proyectan en acciones concretas (Astolfi 2002) la búsqueda de construcción del conocimiento a través de lo experiencial (Maturana, 2002) y del



---

La última piraña. 1984.  
Linóleo  
Alicia Santos.

---

razonamiento informal (Germán, 2002) involucrando mentes, cuerpos, sentido (Pozo, 2001; Eisner, 2002, Fernández, 1999); un trabajo desde la transversalidad y finalmente un posicionamiento ético frente a la enseñanza (Litwin, 1996) evidenciada a través de una serie de “toma de decisiones” y no de una invisibilización de lo que se pueda considerar no pertinente. En definitiva, subyacen concepciones sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que aportan para una “Educación en DDHH”, pese a que no exista formación al respecto, esto es pese a que no estemos hablando de prácticas de docentes formados para educar en DDHH.

En efecto, si analizamos dichas situaciones encontramos:

a) una atención a las diferencias (en este caso cognitivas) que intencionalmente o no contribuyen para el desarrollo del derecho a la educación (establecido, entre muchos otros, en el Art. 26 de la Declaración Universal de los DDHH, en el Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el Art. 13 del Protocolo de San Salvador) y a la EDH desde el momento que buscan “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental “ (establecido entre otros en el Art. 29, inc. A de la Convención Sobre los Derechos del Niño) así como el desarrollo pleno de la personalidad humana, del sentido de la dignidad y el respeto por el pluralismo ideológico (Art. 13,

inc. 2 del protocolo de San Salvador, etc.)

b) Una búsqueda de problematización desde las acciones concretas (Magendzo, 1989b) y generalmente discriminatorias o que atentan contra la dignidad humana, que, se tenga conciencia o no, es propia de la propuesta de educación en DDHH que desarrollamos en el subtítulo anterior.

c) Una atención a la integralidad de la persona, fomentando el respeto por los otros, la tolerancia, la comprensión (Art. 29, inc. c y d de la Convención sobre los Derechos del Niño y un largo etcétera.)

d) Un posicionamiento ético y epistemológico que subyace en cualquier normativa nacional o internacional que verse sobre derechos humanos.

En contraposición, encontramos también que los alumnos visualizan como negativas, ciertas prácticas docentes en las que se percibe desconocimiento o indiferencia o alienación de las concepciones actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El caso más extremo, quizá, este dado por el ejemplo que se presenta a continuación, donde según lo que se extrae del relato de los estudiantes, se pretende enseñar, sin que esté presente la situación de enseñanza que propicie los aprendizajes que se propone (o se debería proponer). En este caso, frente al planteo de los discentes de no asistir a una de las clases siguientes por acumulación de tareas la profesora



expresa:

*“... yo voy a venir igual y voy a dar el tema y va a quedar dado y si no vienen pongo falta...”*

La propuesta de trabajo no solamente no tiene aval teórico desde las ciencias de la educación, sino que no resulta favorecedora para la consumación del derecho a la educación y no subyacen en ella valores que propicien una educación en DDHH.

Pero, quedan al relieve otros variados casos que siguen la misma tendencia y que generan, lo que los estudiantes exteriorizan como “bronca”, “enojo” o calificativos aproximados a estos.

*“Por ejemplo, en Matemática, llegabas al mismo resultado pero por otro método más sencillo y en escrito no te aceptaba que usaras ese método porque no fue él que te enseñó”.... Te decía cualquier cosa y si no sabías hacer, se enojaba y te decía ¿pero cómo no sabés esto acá? y te sacudía la hoja en la cara así, o sea si bien nunca nos dijo tarada ni nada de eso, como que te despreciaba porque no entendiste ¿Cómo no vas a entender?*

Subyacen, también en estos casos, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero que se alejan considerablemente de los enfoques teóricos actuales. Se percibe entre otras cosas, la indiferencia frente a los andamiajes que puede establecer el docente, la desconsideración a las diferencias propias de los estudiantes y por ende a sus particularidades cognitivas y una percepción del estudiante asociada a la metáfora del receptáculo que necesaria y de igual forma se debe llenar. Tales concepciones no resultan de aporte para el fomento y desarrollo de la dignidad humana, no atiende las diferencias, e interfieren el ejercicio del derecho a la educación.

La investigación no se valió de los aportes de los docentes que parecen no tener muy presente los enfoques actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero sí de los que parecen tenerlos. Y he aquí algunos extractos de los relatos de estos docentes sobre sus prácticas.

*“...el respetar los tiempos, las diferencias que existen entre los chicos, que no todos*

*son iguales en el sentido de aprender...”*

*Yo este año traje a Parreño de Mundo Afro y ellos encontraron muy fuerte, lo de Parreño, porque Parreño tiene una actitud ¿viste? respecto al racismo, después traje a Dinhora Brunet que trajo una persona enferma de Sida...*

*Siempre aprovecho para cuestionar ¿si se cumplieran bien los derechos, habría niños en la calle? ¿habría personas sin vivienda?”*

*“Siempre hay una oportunidad. No que tú dejes de dictar tu asignatura, porque mi asignatura no tiene nada que ver ¿no? Este, pero ya te digo, si el hecho se da en plena clase yo no dudo en suspender la clase, en ningún momento dudo, aunque tenga que seguir la clase con el tema ¿no? en la transmisión de algún valor, de alguna actitud, sobre honestidad... También trato de resolver problemas de alimentación y vestimenta. He logrado que vayan a comer a mi escuela en algunos casos...Después busco valorizarlos en otros aspectos, por ejemplo, presenté este año al Liceo un proyecto: Rescatando Talentos y que consistía justamente en rescatar talentos, para que se pudieran valorizar ciertas cosas, ciertos talentos, que están por ahí y pasan desapercibidos”*

*“...he leído cosas en clase, he traído lecturas, hemos discutido cosas. Por ejemplo he traído cosas sobre agresividad...Entonces me escapo un poco de la asignatura ¿no?”*

Existe una correlatividad muy grande entre lo que expresan los estudiantes y sus docentes. Es algo percibido por los primeros e intencionado por los segundos, pero una intencionalidad que se deriva más de sus concepciones sobre el enseñar, el aprender y el saber que de un conocimiento profundo sobre DDHH o sobre su enseñanza.

No existe en esos agentes institucionales formación para educar en DDHH, pero si una adhesión (conciente o inconsciente) a actuales teorías del aprendizaje y a actuales teorías de la enseñanza, lo que nos ha permitido afirmar que existen contribuciones silenciosas de éstas para la enseñanza de los DDHH, desde el momento en que promueven situaciones de enseñanza y situaciones de aprendizaje

favorecedoras para la enseñanza de los mismos.

### **Reflexiones que se proyectan hacia la formación docente**

Los espacios educativos secundarios en los que, como expresáramos, hemos realizado una aproximación más profunda e intencional, resultaron ser ámbitos de enseñanza muy limitados. Por ejemplo se percibe que los estudiantes han naturalizado las situaciones de microtransgresión que se dan a la interna institucional, de la misma forma que otros estudios aseveran han hecho con la violencia. Tal el caso de Viscardi (2002) que en su trabajo concluye que la violencia es para los profesores un problema real, mientras que los estudiantes la han naturalizado. A su vez no se percibe un trabajo sistemático e intencional de las instituciones para enfrentar esos hechos existentes en ellas.

Los estudiantes visualizan una actitud discrecional, las restricciones o las interferencias a la libertad de expresión y las discriminaciones fundadas en motivos raciales o económicos. Expresan, por ejemplo:

*“...fulanito llegaba tarde podía entrar, llegaba otro fulanito y no podía...”*

*“Entonces esos profesores que tenés que quedar callado porque tenés un problema o algo y no se practican derechos como escuchar al alumno, como respetar al alumno... no, no se practican”*

*“... sin embargo, en cuarto año hubo algo que, que nunca me voy a olvidar, que es una actitud de racismo, de un profesor a un alumno...”*

*“... un profesor conocía a un alumno de determinada pose y otro y...uno le había pedido para entregar después un trabajo, no sé bien como es el caso, y otro alumno le había pedido lo mismo y él tomó en cuenta ese alumno y el otro no”*

No obstante, no visualizan estas situaciones como transgresiones a la libertad de expresión y al derecho a la igualdad, sino como actitudes de unas personas hacia otras que no se corresponden con lo esperado. Esa falta de correspondencia con lo esperado aparece

como algo cotidiano de las instituciones y hasta como propias de todo espacio social.

Pero además, quedó en evidencia que la institución invisibiliza ciertas representaciones que traen los estudiantes de su trayectoria extra institucional, hecho que lleva a que interpreten ciertos hechos, en los que de una forma o de otra se han visto involucrados, con absoluta prescindencia de aportes provenientes de la educación formal.

Lo fáctico extra institucional aparece, como la principal fuente para la conformación de las representaciones que portan, mientras que la institución es ajena, tanto a los hechos que les son significativos (y esto es bastante obvio, si tenemos en cuenta que han estado muy cercanos a situaciones que configuran homicidios, violaciones) como al procesamiento del aprendizaje, lo que termina resultando en una concepción desfavorable sobre los DDHH. Como han vivido esas experiencias desfavorables, que implican en algunos casos sufrimiento, los derechos humanos pasan a ser percibidos como una retórica que no tiene demasiado sentido. Y es menester aclarar que en el discurso de las otras fuentes de que nos hemos valido (docentes y directores) no se encuentran referencias a algún trabajo que apunte a considerar las historias de vida de los estudiantes. Se prescinde pues, de sus representaciones preexistentes.

Esto contribuye y acentúa el “vacío epistemológico” encontrado en los aspectos conceptuales, al que referiremos en párrafos siguientes. Este vacío epistemológico es el que lleva a que el estudiante aprenda sus explicaciones solamente en la forma de saber de tipo asistemático e invalide todos los logros pretéritos de sus congéneres (recogidos en Constituciones nacionales, Declaraciones, Pactos, Convenciones, etc., internacionales) por acciones humanas concretas contrarias a algunos de sus preceptos. Esto denuncia determinados elementos en sus representaciones que son propios de una visión, perfecta (y no perfectible) estática (y no dinámica) y ahistórica (no el resultado de luchas, de fuerzas y necesidades específicas de un tiempo) de los derechos humanos y que resultan ser obstáculos que están bloqueando la posibilidad del alumno de

entender de otra forma la realidad. Elementos estos que la enseñanza que ellos han recibido no los ha tenido en cuenta.

Pero, se ha encontrado también, que el consenso (y su búsqueda) no es uno de los mecanismos de resolución de conflictos a los que la institución propenda en forma cotidiana, más bien dentro de la cotidianeidad se percibe lo que hemos catalogado como “asfixia” del mismo por otros mecanismos. De la misma forma el quehacer institucional y en especial las prácticas docentes han generado de forma no intencional lo que llamamos una “inoperancia anticipada del disenso”. Ambas cosas contraproducentes para el afianzamiento y desarrollo de los estudiantes como sujetos de derecho.

En efecto, los mecanismos típicos, utilizados para resolver los conflictos en las instituciones secundarias que conformaron nuestro universo, se resumen a recurrir a la Dirección y a votar. Las direcciones por su parte, aparecen como el recinto que alberga las personas legitimadas para la resolución de conflictos y en todos los casos, esa potestad cuasi monopólica, queda resumida en la posibilidad de determinar algún tipo de sanción. El consenso no es percibido, principalmente por parte de los estudiantes, como una forma de solución válida para las situaciones cotidianas que se plantean, ni la búsqueda del mismo subyace en las expresiones de estas fuentes, por lo que consideramos que existe una “asfixia del consenso” en las instituciones educativas.

La inexistencia de un trabajo sistemático de las instituciones que persiga el ejercicio cotidiano de la búsqueda de consenso aunado al hecho de que la Dirección concentra todas las expectativas de resolución de conflictos (aunque no exista en las instituciones, intenciones al efecto, por supuesto), disminuye la posibilidad de valorar otros mecanismos imprescindibles para el desarrollo de los estudiantes como sujetos de derecho.

Pero la percepción de los estudiantes, sobre las situaciones conflictivas, se altera si los sujetos involucrados en esas situaciones tienen una diferenciación de roles con respecto a ellos y como era de esperar la relación discente-docente es la

más recurrentemente citada en estos casos. Aquí encontramos una gran paradoja, en el sentido de que los conflictos latentes resultan resueltos de antemano por el estudiante por haber interiorizado ya, el escaso valor del disenso en esas situaciones conflictivas. Tal interiorización parece provenir de las “ancestrales” asimetrías existentes en la relación alumno profesor que terminan impregnando las situaciones de enseñanza.

En algunos casos los discentes presentan a título expreso ese escaso valor que le atribuyen al disenso y lo hacen a través de expresiones como “no tenemos tampoco como solucionarlo, hay cosas que tenemos que ir llevando” y que se mantiene aún en las situaciones en que se consideran injusticiados, ya que “a veces es mejor quedar callada” para no agigantar los problemas o para “no seguir alimentando algo y como que se encarne en mí”.

Frente a este tipo de situaciones conflictivas (asimétricas) el estudiante opta por: la retracción, la complacencia, la inercia o la evasión.

Y finalmente, se encuentra también a nivel institucional, una valorización positiva de los aportes de ciertas asignaturas o espacios curriculares específicos por parte de los estudiantes, tales como: Educación Ciudadana, Espacio Adolescente, Derecho, Estudios Económicos y Sociales, Catequesis y Taller de Oración, pero cuando se les cuestiona sobre la posibilidad de que se enseñe DDHH desde otras asignaturas se encuentran respuestas del tipo: “En realidad no me viene muy bien porque soy estudiante de medicina, ya hace dos años que no veo eso.”

La enseñanza de los derechos humanos más allá de lo conceptual no es vista con claridad por parte de los estudiantes al punto tal, de que en el caso citado, se llega al extremo de considerar que el aprendizaje de los derechos humanos ¡se olvida!

Percibimos en este caso, que la enseñanza de los DDHH desde determinadas asignaturas y la inexistencia de un abordaje en forma más integrada desde lo institucional, termina limitando las posibilidades del estudiante de visualizar a los derechos humanos en su dimensión actitudinal y en su dimensión de



comportamientos y acciones, esto es, como valores a ser promovidos y defendidos y como algo que hay que vivenciar desde lo cotidiano.

Las asignaturas terminan siendo las vainas que “guardan” el conocimiento de los DDHH. No obstante, si bien no hay una educación al efecto, algunos estudiante terminan estableciendo el vínculo en forma intuitiva, ya que los docentes que ellos identifican como relevantes en este tipo de enseñanza, tienen la peculiaridad de que en forma unánime atienden los otros dos aspectos.

Esto nos llevó a considerar, que un trabajo que se reduce a la especificidad de algunas disciplinas (que, como se recuerda es valorado en forma positiva por los estudiantes) y que no enfatiza, desde lo institucional, las otras dos dimensiones que son inherentes a un trabajo en “Educación en DDHH”, termina siendo un obstáculo para la enseñanza integral de los DDHH, que el alumno supera en algunos casos en forma intuitiva. El trabajo que realizan las instituciones, básicamente desde las asignaturas, termina produciendo un “efecto bumerán” ya que los estudiantes perciben la enseñanza de los DDHH más asociada a la enseñanza conceptual que en ellas se brinda.

En cuanto a lo que se deriva del currículum explícito, resultaron esos espacios educativos muy limitados también, en cuanto a lo conceptual, pese a la creación y extensión de asignaturas o la ampliación de enfoques comentados previamente. En esta dimensión se percibe, entre otras cosas una “insuficiencia epistemológica” en la enseñanza de los derechos humanos. Se alude al hecho como “insuficiencia epistemológica” (y no meramente conceptual) porque una concepción actual de los DDHH, es no solamente más amplia, sino más dinámica, más compleja y reflejo del proceso de construcción humana que el momento histórico específico y por ende sus necesidades y problemas han hecho emerger.

En efecto se percibe una insuficiencia o un vacío en cuanto a derechos que están consagrados en la producción jurídica (nacional e internacional) de las últimas décadas, existe también una acotada referencia a derechos sociales,

económicos y culturales y una tendencia a referir solamente a los derechos que conllevan la generalidad como rasgo y no los propios de determinadas categorías humanas, lo que ha permitido concluir que los aprendizajes de los estudiantes se han dado más desde una concepción tradicional de los DDHH. Las representaciones que tienen de ellos no se han nutrido en forma significativa de las tendencias jurídicas actuales y de los procesos que han hecho menester nuevas construcciones.

Por su parte en Formación Docente, en el año 2008, se ha implementado el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD)<sup>17</sup>. En el “Documento Final” que versa sobre el mismo<sup>18</sup> en la parte de “Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente”, más concretamente en “Dimensión ética”, se puede leer:

*“La praxis docente implica: la formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta perspectiva el docente y el estudiante se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables”*

Y, al expedirse sobre “El perfil de egreso del profesional docente”, explicita que ser docente supone (entre otras cosas) un profesional:

*“Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria, fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos”*

Es evidente el interés que proyectan estas expresiones en formar profesionales que sean a su vez sujetos de derecho y que busquen proyectar su formación en la formación de otros.

No obstante, en este diseño, se cuenta para la formación del profesorado, con un seminario en DDHH, propuesto para tercer año y que está, en la fecha que se escribe estas reflexiones, en vías de implementación. La “Comisión para la implementación de los Seminarios de Educación Sexual y Derechos Humanos” es quien tiene a cargo esta tarea. De ese seminario, se vale pues la formación docente para la formación en DDHH

(salvo, y por razones obvias, en la formación para la especialidad Derecho y en la especialidad Sociología, donde aparece un seminario más, con una muy reducida carga horaria) Y reduciéndose la propuesta a un seminario, no parece descabellado conjeturar que el abordaje será principalmente conceptual.

La interrogante que nos asalta es si se estará apostando a que desde el currículum implícito, se estén liberando acciones tendientes al reconocimiento, promoción y defensa de los DDHH. Pero para quienes también transitamos, por Formación Docente, no es fácil percibir la intencionalidad utópica que debe emerger desde las prácticas cotidianas, para formar en ese sentido, e incluso, llegamos a tener dudas en cuanto a su existencia. Y, no emergen a simple vista sustanciales diferencias con lo encontrado a nivel institucional en ámbitos secundarios.

Nos resta alimentar nuestras esperanzas en esas contribuciones silenciosas que encontramos en los espacios de formación secundaria. Por lo que generan mucha expectativa, los procesos de enseñanza que se estén intencionando y los de aprendizaje que se estén gestando a partir de todas las asignaturas que acercan al futuro profesional de la enseñanza a las actuales teorías de la enseñanza y del aprendizaje, en los espacios de formación docente. El afianzamiento de estas asignaturas es imprescindible.

No obstante, y sin despreciar los aportes que de ellas provienen (cosa que la convicción contraria y la formación que tenemos nos impediría) nos preguntamos si no estamos (haciendo uso de una metáfora de García Canclini, para otra realidad) “enfrentando a Sony o Nestlé con estrategias de comercio minorista” y si con este panorama nos estamos aproximando a la praxis y el perfil docente al que apuesta el SUNFD y a los propósitos que explicita, el ya citado artículo 40 de la actual ley de educación, cuando expresa:

*“La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de los conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la*

*educación en derechos humanos como un derecho en sí mismo, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos.”*

Resta pues, desde el lugar en que nos desempeñamos, abandonar las reflexiones e iniciar nuevas investigaciones, ya que coincidimos con Gimeno Sacristán: *“Educar para la ciudadanía es una de las grandes narrativas modernas de la educación imaginada, que señala un camino a la utopía de querer mejorar al individuo educándolo como ciudadano para una sociedad y una vida más dignas”* (2003:25).

\* Profesora en Educación Social y Cívica/Derecho/Sociología. Diplomada en Educación en DDHH (UCUDAL). Magister en Educación (ORT). Actualmente Docente de Didáctica en el CERP del Norte.

## Referencias bibliográficas.

ASTOLFI, Jean Pierre. 2002. *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

BRUNER, Jerome. 1995. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

CAMILLONI, Alicia; et. al. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, Carlos A. 1997. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

EISNER, Elliot. 2002. *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ, Alicia. 1999. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. 10ª. ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

FRIGERIO, Graciela. 2007. *Las inteligencias son iguales*. En: *Educarnos* 1(1) [online] [citado 15 Agosto 2009]. Disponible en Internet: [http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_1/index.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/index.html)

GARCÍA CANCLINI, Néstor. 1994. *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GERMÁN, Daniel. *Las representaciones de los Formadores de Docentes acerca del razonamiento informal y su incidencia en sus prácticas de enseñanza*. En: *Educar* 4(11): pp. 30–34, 2002.

LITWIN, Edith – *La Didáctica disparatada*.

[online] [citado 14 Noviembre 2008]. Disponible en Internet: [www.educared.org.ar](http://www.educared.org.ar)

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume; et. al. 2003. Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Graó.

MATURANA, Humberto. 2002. Transformación en la convivencia. 2da. ed. Santiago de Chile: Dolmen.

MAGENDZO, Abraham. 1989a. Educadores para los derechos humanos: un desafío para muchos. Séptimo Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos. San José: IIDH.

MAGENDZO, Abraham. 1989b. Áreas de aprendizaje en Derechos Humanos y sus implicancias en la metodología de enseñanza. Santiago de Chile: PIIE.<sup>19</sup>

MAGENDZO, Abraham. s. f.. Educación y ciudadanía. Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación [online] [citado 04 Noviembre 2007]. Disponible en Internet: [www.piie.cl/seminario/magendzo.htm](http://www.piie.cl/seminario/magendzo.htm).

MORIN, Edgar. 2003. Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa

MOSCA, Juan; PÉREZ AGUIRRE, Luis. 2006. Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora. 3era. ed. Montevideo: Trilce.

PIAGET, Jean. 1977. Seis estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral.

POZO, Juan. 2001. *Humana mente. El mundo la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

RODINO, Ana M. ; et al. 2007. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. [online] [citado 19 Enero 2008]. Disponible en Internet: [www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr).

VISCARDI, Nilia. Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. En: *Delito y sociedad* 11 (17): pp. 31-54, 2002.

VYTGOTSKI, Lev. 1995. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor.

## NOTAS

1 El presente trabajo se ampara en parte de una investigación finalizada en el 2009, en ocasión de la realización de la maestría en Ciencias de la Educación impartida por la Universidad ORT, que se titula "LOS APORTES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN EN DDHH. UNA VISIÓN DESDE EL OFICIO DE ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN MEDIA", pero no la resume, ni aborda lo que a partir de ella, deviene como nuclear.

2 Lo expresado no implica desconocer que otros factores confluyen para que estas situaciones se produzcan.

3 Recordemos que nuestra Constitución establece

que la normativa internacional que el Poder Ejecutivo aprueba, entra en vigencia solamente cuando es ratificada por el Poder Legislativo (Art. 85 inc. 7)

4 Una nada despreciable lista terminaría de completar lo que a título de ejemplo aquí seleccionamos en forma aleatoria.

5 Debemos precisar que, aunque seamos sabedores de que la simple consagración no basta, es imprescindible.

6 Más conocido como Protocolo de San Salvador.

7 Como los elaborados en ocasión de establecerse el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)*.

8 Por Iniciativa del Instituto y el Ministerio de Educación de la República de Panamá, con el apoyo de UNICEF. En fecha: 31-05-07 al 02-06-07.

9 Lo que no obsta, que algunas interpretaciones vean en las expresiones constitucionales actuales una caracterización de la Educación en DDHH.

10 En su artículo 71, último párrafo se puede leer: *En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos*"

11 Presentado el 7 de septiembre a la Asamblea General de la ONU.

12 Una lectura más pormenorizada de estos aspectos del derecho a la educación se puede encontrar en "*Contenido y vigencia de la educación*" de Katarina Tomasevsky. En: *Cuadernos Pedagógicos*. IIDH, 2004, págs. 4-17

13 Ley N° 15.739, de 1985.

14 Artículo que en el 2007 se encontró disponible en Internet, pero que aparece sin fecha de publicación en la página que se detalla en la bibliografía del presente trabajo.

15 Ratificada por Uruguay en 1990, por ley N° 16.137.

16 En la pág. Web ([mec.gub.uy](http://mec.gub.uy)) del Ministerio de Educación y Cultura de nuestro país se puede leer: *La educación en Derechos Humanos a nivel formal e informal es una tarea imprescindible para construir una cultura de paz cuyo eje sea el reconocimiento y respeto de los derechos de todas las personas independientemente de sus diferencias naturales...*

17 Aprobado por Acta No. 63, Res. No. 67, del 18 de octubre de 2007.

18 Que se puede encontrar en <http://www.dfpd.edu.uy>.

19 Artículo aportado por la Universidad Católica del Uruguay en 2006, en ocasión de un curso sobre DDHH.