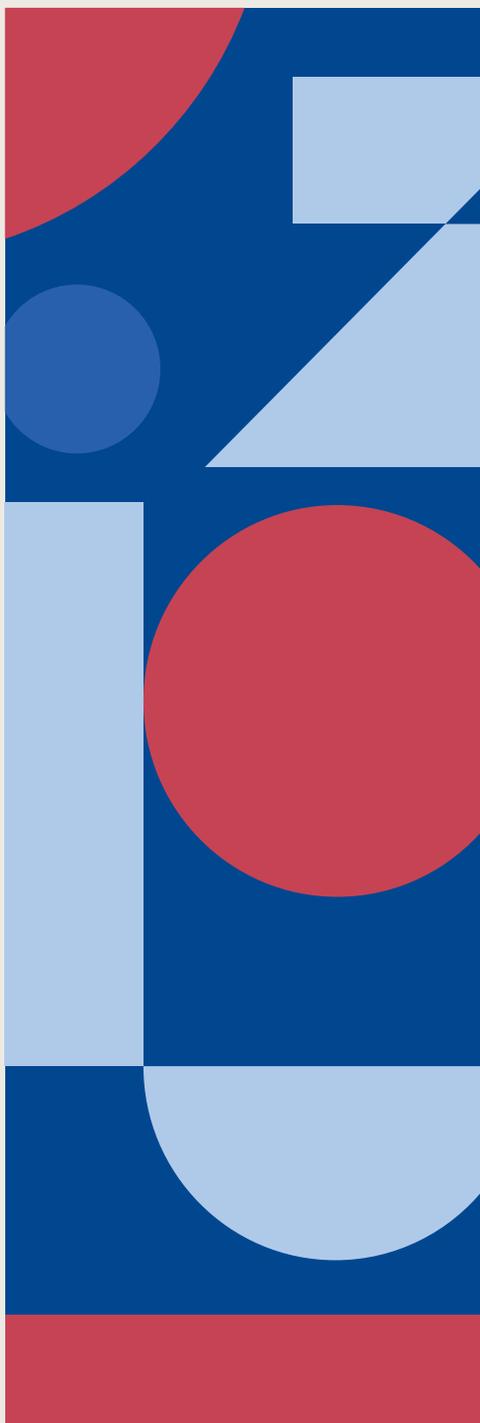


en ción ción ción

Educación en Derechos Humanos desde la Interdisciplina

Aportes para
un diagnóstico



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

**en
coms
ción**

**Educación
en Derechos
Humanos desde
la Interdisciplina**

**Aportes para
un diagnóstico**

Esta publicación fue realizada por el Grupo Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos

Coordinadoras del proyecto de Fortalecimiento de Grupos Interdisciplinarios 2017-2018

Flor de María Meza Tananta
Mariella Saettone

Equipo redactor/participante

Macarena Gómez
Flor de Ma. Meza Tananta
Natalia Michelena Scaffo
Margarita Navarrete
Fiorella Nesta
Ana Laura Piñeyro Jardim
Andrea Romero
Viviana Santín
Fernando Willat

También formaron parte del Grupo Interdisciplinario

Víctor Giorgi
Ma. Celia Robaina
Verónica Massa
Mónica Cabrera
Mariella Saettone

Diseño de tapa: Unidad de Comunicación Institucional.
Facultad de Psicología, Universidad de la República.
Diagramación: Mariel Fonsalía
Corrección: Laura Zavala
Montevideo, diciembre de 2019

ISBN: 978-9974-0-1736-8



Índice

A modo de prólogo.....	7
Introducción.....	9

CAPÍTULO 1. CONTEXTO NORMATIVO NACIONAL, REGIONAL E INTERNACIONAL EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....15

El derecho humano a la educación: características integrales y transversales .15	
1. Introducción.....	15
2. Un recorrido en el ámbito internacional del derecho humano a la educación.....	16
3. La educación en derechos humanos en el ámbito internacional, nuevo impulso.....	18
4. Derecho a la educación en Uruguay.....	20
5. Análisis de la nueva Ley General de Educación.....	20
6. Ley actual: Ley General de Educación (N.º 18.437). Análisis desde la perspectiva de educación en derechos humanos.....	21
El derecho a la educación en derechos humanos.....	23
1. Introducción.....	23
2. El reconocimiento del derecho a la educación en Uruguay.....	24
3. Educar en y para la igualdad.....	25
4. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.....	29

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE TRABAJO Y HALLAZGOS.....31

Contenidos curriculares en derechos humanos a nivel de enseñanza superior. Una aproximación descriptiva.....	33
Procedimiento.....	36
Análisis.....	37
A modo de síntesis.....	40
Caminos de encuentros, desencuentros y construcción: Una metodología de taller de investigación y educación en derechos humanos.....	42
1. Introducción.....	42
2. El taller: repasando la metodología.....	42
3. Nuestra opción de trabajo grupal: justificación.....	43
4. Nuestro taller.....	44
Análisis cualitativo de las narrativas sobre educación en derechos humanos..	47
Eje 1. Objetivos y contenidos de la Educación en Derechos Humanos.....	49



Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial -CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Eje 2. Metodologías y relaciones en la Educación en Derechos Humanos	58
Eje 3. Marco de las prácticas de Educación en Derechos Humanos: normatividad, institucionalidad y políticas públicas	61
Eje 4. Proyección y transformación: los caminos de la Educación en Derechos Humanos	63
Datos sociodemográficos de los/as inscriptos/as al dispositivo de taller. Motivaciones y experiencias de Educación en Derechos Humanos.....	68
Presentación de la herramienta utilizada.....	68
Datos	69
Descripción sociodemográfica de los inscriptos en Montevideo e interior del país.....	69
Algunas reflexiones acerca de la modalidad de inscripción y de lo que surge de los formularios	74
A modo de síntesis.....	78
CAPÍTULO 3. OTROS APORTES Mesa de diálogo Interdisciplina, Educación y Derechos Humanos: desafíos en el contexto regional.....	79
Desafíos para las universidades en el contexto regional	80
1. Educar en derechos humanos a nivel superior en todas las carreras y orientaciones	80
2. Hacerlo con abordaje integral e interdisciplinario	80
3. Hacerlo de manera permanente y dando respuesta a los cambios que constantemente ocurren en el mundo y en nuestras sociedades	81
¿Qué es la Educación en Derechos Humanos?	82
Aportes de la Educación en Derechos Humanos a la doctrina de los derechos humanos	84
Abordajes integrales en políticas públicas de derechos humanos. Los gobiernos locales	85
EL CASO DEL MUNICIPIO DE MORÓN - UNA CIUDAD CON DERECHOS (1999-2015).....	85
Derechos y educación, una mirada integral.....	87
Promover un trabajo en red.....	89
Reflexión final.....	91
CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES Líneas para avanzar	93
Los contenidos curriculares sobre derechos humanos en la UdelaR y el CFE- ANEP	93
Las narrativas sobre las prácticas de Educación en Derechos Humanos.....	95

Una lectura frente a la situación actual de la educación a partir de las narrativas de los educadores y el análisis de la oferta de la UdelaR y el CFE	97
Educación en Derechos Humanos hacia una cultura de derechos humanos en la coyuntura actual.....	98

Bibliografía.....	102
-------------------	-----

Índice de cuadros

Cuadro 1: Carreras del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 35 carreras relevadas	34
Cuadro 2: Carreras del Área Ciencias de la Salud, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 28 carreras relevadas.....	35
Cuadro 3: Carreras del Área Social y Artística, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 28 carreras relevadas	36
Cuadro 4: Carreras del Consejo de Formación en Educación (institutos y centros de Formación Docente), en donde se relevó información	36
Cuadro 5: Enunciación explícita de contenidos en DD.HH. en los planes de estudio y perfiles de egreso de la UdelaR	37
Cuadro 6: Enunciación explícita de contenidos en DD.HH. en los planes de estudio y perfiles de egreso del CFE.....	37
Cuadro 7: Servicios universitarios con materias específicas obligatorias, con contenidos en DD.HH.	39
Cuadro 1: Distribución de la edad en Montevideo e interior del país	69
Cuadro 2: Distribución del género en Montevideo e interior del país	69
Cuadro 3: Distribución de la etnia en Montevideo e interior del país	70
Cuadro 4: Distribución del máximo nivel educativo alcanzado en Montevideo e interior del país	70
Cuadro 5: Realizan Educación en Derechos Humanos en sus prácticas educativas.....	71
Cuadro 6: Nivel educativo donde se desempeñan quienes plantean que no realizan Educación en Derechos Humanos en sus prácticas educativas	72
Cuadro 7: Nivel educativo donde se desarrollan la experiencia en Educación en Derechos Humanos.....	73

Esta publicación se realizó en el marco del llamado a proyectos de Fortalecimiento a Grupos Interdisciplinarios 2018 del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

A modo de prólogo

Mariana González Guyer
Prorectora de Extensión y Relaciones con el Medio

La Educación en Derechos Humanos es un tema que parece concitar importantes niveles de acuerdo, y que probablemente encuentre pocas oposiciones explícitas. Pérez Aguirre y Mosca afirmaban a la salida de la dictadura en 1985, en el prólogo del libro *Derechos Humanos, pautas para una educación liberadora*, “la lucha por establecer los Derechos Humanos firmemente en la conciencia de los individuos y de los pueblos pasa obligatoriamente por el proceso educativo”.

Sin embargo, a 35 años del restablecimiento de la democracia en el país, la Educación en Derechos Humanos es una materia aún pendiente en muchos sentidos. A pesar de las recomendaciones internacionales en este sentido, de que la Ley General de Educación del 2008 incorpora la educación en Derechos Humanos, y de que el país cuenta desde 2016 con un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, resta mucho por transitar para que se pueda afirmar que en Uruguay se educa en derechos humanos.

El presente trabajo, fruto del llamado a proyectos del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, fue elaborado por integrantes del Grupo Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos. Como indica su título, el libro procura aportar un conjunto de insumos para delinear un estado de situación de la Educación en Derechos Humanos en la educación superior. Como se plantea, no pretende brindar un diagnóstico acabado ni exhaustivo, pero sí una aproximación crítica que permite trazarnos un panorama de las diferentes facetas que conforman la temática. La presencia de los derechos humanos en los programas y en las materias dictadas; aportes conceptuales sobre los derechos humanos; las opiniones y expectativas de los/as docentes; las características de quienes enseñan derechos humanos; el contexto normativo sobre el tema, son aspectos que recorre el trabajo. Y el cuadro resultante muestra claroscuros, identifica debilidades y carencias, señala avances, y también indica posibles caminos a recorrer.

Los derechos humanos se pueden y se deben enseñar: la educación en derechos humanos incluye, y sin duda trasciende, los contenidos curriculares de los programas en los diferentes niveles de educación. Educar en derechos humanos no es solamente transmitir información y datos: tanto la metodología que se utiliza, como las actitudes y comportamiento de quien enseña, hacen parte de la educación en derechos humanos. La formación de los/as

educadoras/es es clave, pero se requiere también de la convicción y compromiso personal con los contenidos de lo que se enseña.

En el caso de la educación superior, y de la Universidad en particular, es necesario realizar esfuerzos para lograr que los derechos humanos y la perspectiva de derechos humanos se incorporen transversalmente en todas sus funciones: sin duda en la enseñanza, como así también en la investigación y en la extensión. Es una materia sobre la que debemos conocer más, comprender cómo aporta a nuestras vidas, los procesos de su conquista, las instituciones y actores involucrados en su expansión o retracción, etcétera.

Los derechos humanos atraviesan los diversos campos del saber ya que están presentes en múltiples facetas la vida cotidiana de cada una de las personas y del conjunto social. Trascienden el campo del derecho para involucrarse en la filosofía, en la psicología, en la antropología, entre otras disciplinas. Diferentes situaciones y problemáticas desafían urgentemente los derechos humanos en nuestras sociedades y, por lo tanto, plantean también nuevas interrogantes a la Universidad, ya que tensionan los conocimientos con los que contamos. La inclusión de la diversidad, el acoso sexual, las diferentes manifestaciones de violencia, de discriminación, así como problemas vinculados a la contaminación, al medio ambiente, al acceso a la alimentación, a la explotación de recursos naturales, al uso y disfrute de los espacios públicos, las condiciones de trabajo, los cuidados humanos, la atención a la salud, las nuevas tecnologías, son parte de los desafíos que requieren respuestas.

La Educación en Derechos Humanos facilita que nos podamos plantear nuevas preguntas y que seamos capaces de detectar problemáticas que pasarían desapercibidas si no se tamizan desde esta perspectiva. Nos proporciona nuevos conocimientos, y estos conocimientos nos posicionan de manera particular frente a la realidad, porque conllevan cambios de actitudes. Porque se trata también de una educación para los derechos humanos. De ahí que importa qué se enseña, los contenidos y variedad de temas que hacen a los derechos humanos, y también el cómo se enseña: la metodología.

El desafío de educar en derechos humanos está vigente en nuestro sistema educativo en general, y en la Universidad de la República en particular. Colaborar desde la Universidad para el fortalecimiento de los derechos humanos y para su expansión es parte de su misión. La formación para la ciudadanía más consciente, para lograr ser mejores personas, y para contribuir con profesionales que puedan aportar a mejorar las condiciones de vida, forma parte de las metas que debemos perseguir.

Introducción

1. ¿Qué es el IdEDH?

El IdEDH (Grupo Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos) es un grupo de investigación y acción en materia de educación en derechos humanos que ha enmarcado sus actividades en el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República (EI-UdelaR). Este grupo ha buscado aportar a la consolidación de un ámbito de especialización académica que contribuya a la producción de pensamiento interdisciplinar crítico sobre la educación en derechos humanos (EDH) y a los procesos de construcción de una cultura interdisciplinar en derechos humanos (DD.HH.).

Se conformó como tal a partir de una convocatoria realizada en 2017 por el Espacio Interdisciplinario de la UdelaR para el fortalecimiento de grupos interdisciplinarios. Sin embargo, su origen se encuentra antes, asociado a la organización del VII Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos, de la Red Latinoamericana y Caribeña de EDH que se desarrolló en Montevideo en setiembre de 2017. Durante el año y medio que insumió la organización de dicho coloquio, se fue consolidando un grupo humano, con el aporte de personas de distintas procedencias. Algunas desde el compromiso personal y trayectoria en la temática desde sus espacios de inserción institucionales relacionados con la EDH, ya fueran profesionales como de participación social e, incluso, desde la misma Red. Este grupo, luego del VII Coloquio, continuó trabajando en conjunto, asumiendo nuevos desafíos, como el de postularse al llamado de la UdelaR, siendo uno de los seleccionados.

2. ¿Quiénes conformamos el IdEDH?

El IdEDH está conformado por personas de diferentes perfiles académicos e institucionales nacionales que trabajan en Educación en Derechos Humanos (EDH).

Lo integramos docentes de Facultad de Psicología, Derecho, Información y Comunicación, integrantes del Área de Derechos Humanos de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la UdelaR, egresados de la Facultad de Psicología, Escuela de Nutrición y de la carrera de Educación Social (hoy perteneciente al Consejo de Formación en Educación).

El grupo ha recibido el apoyo de distintas instituciones a través de la participación permanente de representantes de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente

(IIN-OEA), y la Secretaría de Educación para la Ciudadanía de la Intendencia de Montevideo. Por otra parte, otras instituciones han sido socias estratégicas de este grupo y han apoyado el desarrollo de las acciones de manera puntual, pero no por eso menos relevante. En este segundo sentido se incluye el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), y las instituciones que hicieron posible el desarrollo de las instancias en el interior del país, como fueron las intendencias de Durazno y Paysandú, la Junta Departamental de Durazno, el Centro Universitario de Paysandú (CUP), y las comisiones departamentales de Educación de Paysandú y Durazno.

Hemos enmarcado nuestras actividades en la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH). Esta Red está conformada por organizaciones, núcleos académicos y personas pertenecientes a distintos países con diversidades culturales, que al mismo tiempo comparten procesos vinculados a la construcción de su identidad, procesos históricos de violaciones a los derechos humanos de sus comunidades, procesos de violencia, terrorismo de estado, violencia contra las mujeres basada en su género, violencia contra los niños y niñas, luchas por la dignidad de los pueblos y la democratización, entre otras.

3. El proyecto desarrollado

El proyecto que desarrollamos se planteó como objetivo general “Producir conocimiento interdisciplinario sobre la implementación de la EDH en los distintos niveles educativos, y aportar instrumentos y orientaciones pedagógicas para la EDH en la formación superior y de educadores”.

Desde la integralidad de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, nos propusimos analizar prácticas de EDH en los distintos niveles de la educación, generando instrumentos y metodología para la enseñanza de la EDH en la formación superior y de educadores/as; fortalecer un espacio interdisciplinario e interinstitucional de reflexión y análisis crítico de la EDH; aportar al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y consolidar los vínculos con las redes de EDH a nivel regional y nacional.

Durante el año de ejecución del proyecto, relevamos información acerca del estado de la educación en derechos humanos en el sistema educativo formal público a través del estudio de documentos existentes y de la realización de talleres de relevamiento de narrativas.

A nivel documental, nos focalizamos en la oferta de educación superior y realizamos un relevamiento y estudio de los perfiles de egreso y programas

de la Universidad de la República (UdelaR) y la formación en educación enmarcada en el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP.

Al mismo tiempo, realizamos tres instancias de relevamiento de narrativas de docentes y educadores/as acerca de sus prácticas de EDH. Fueron pensadas con una metodología participativa que propició el intercambio y la reflexión. Estas instancias se desarrollaron en Montevideo y en dos ciudades del interior del Uruguay, Durazno y Paysandú. Al respecto, entendimos que era necesario aportar desde todos los lugares para continuar trascendiendo el centralismo histórico de la Universidad en Montevideo, y consideramos que podrían darse diferencias de concepciones y realidades de acuerdo a particularidades de los distintos territorios. Estas instancias de taller fueron abiertas a docentes y educadores/as de todos los niveles (inicial, primaria, secundaria, terciaria). La convocatoria la instrumentamos a partir de distintas bases de datos con las que contamos por nuestras trayectorias en la temática y a través del apoyo prestado por instituciones nacionales y locales en los departamentos en los que se realizaron los talleres.

Ante la demanda de formación en materia de EDH surgida en el taller realizado en Montevideo, en los siguientes talleres desarrollados en el interior sumamos, a la parte específica de relevamiento, una dedicada a la formación. Estas instancias de formación estaban dirigidas a educadores/as y docentes de todos los niveles de enseñanza pública y privada, formal y no formal, técnicos/as y profesionales que trabajaran en la educación y público en general con interés en la temática. Se desarrollaron con modalidad de taller y tuvieron como contenidos los fundamentos filosóficos de los derechos humanos y la protección de los DD.HH. a nivel interno e internacional, considerando los 70 años de la Declaración Universal de los DD.HH. y la Declaración Americana, y los 100 años de la Constitución de 1918.

A modo de cierre de las actividades del año, como instancia de formación abierta a la comunidad, realizamos la “Mesa de Diálogo: Interdisciplina, Educación y DD.HH.: Desafíos en el contexto regional”. En esta mesa participaron dos expertas en materia de educación en derechos humanos y políticas públicas en materia de derechos humanos.¹ Ana María Rodino disertó sobre los principales desafíos que se perciben para incorporar la EDH a nivel superior en el contexto latinoamericano, aportando insumos metodológicos pertinentes para los/as educadores/as, y Antonela Di Vruno, refirió a la políticas públicas de derechos humanos en el marco de un gobierno local, partiendo del caso del municipio bonaerense de Morón. A los efectos de capitalizar la presencia de estas profesionales para el desarrollo de este proyecto, realizamos una instancia interna en la que les presentamos nuestros avances y dis-

¹ En el capítulo III incluimos las presentaciones realizadas.

cusiones, y recibimos sus aportes que contribuyeron al análisis de nuestro proceso como grupo y del proyecto que estábamos cerrando.

A partir de los objetivos que nos propusimos, diseñamos una estrategia de trabajo que evaluamos permanentemente y modificamos de acuerdo a lo que el proceso del grupo fue mostrando como viable. Las reuniones periódicas del grupo, en instancias de reflexión y planificación, fueron posibilitando su fortalecimiento como espacio de discusión interdisciplinaria sobre la EDH.

Durante el año de ejecución del proyecto mantuvimos una relación permanente con integrantes de la RedLaCEDH,² a la que fuimos haciendo partícipe de nuestros avances y discusiones. A partir de ello, y por el antecedente de organización del VII Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos, fuimos invitados/as a ser parte del comité académico del próximo coloquio a realizarse en la Universidad de Antofagasta, Chile, al que concurrimos varias integrantes del grupo con el objetivo de presentar el proceso del IdEDH.³ En el ámbito nacional, buscamos fortalecer vínculos con las Comisiones Departamentales de Educación, a las que dimos un papel relevante en la convocatoria a las instancias de taller, teniendo en cuenta que fueron creadas a partir de la Ley General de Educación N.º 18.437, por lo que nuclean a representantes de las distintas instituciones que integran el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), tanto del ámbito formal como no formal, así como a otros actores locales, de acuerdo al departamento.

En el IdEDH nos planteamos aportar al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), que fue aprobado en diciembre 2016 y lanzado públicamente en agosto 2017 por parte del SNEP, conformado por la UdelaR, la ANEP, la Universidad Tecnológica (UTECH) y el MEC. Parte de quienes integramos este colectivo interdisciplinario trabajamos en el proceso de elaboración del PNEDH y otra gran parte es protagonista de la implementación de muchas de las acciones de EDH que ya se llevan adelante en estas instituciones. La Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia, que también integró el grupo interdisciplinario, tiene el cometido institucional de promover las políticas de derechos humanos y la incorporación del enfoque de derechos humanos en las políticas públicas, y desde ese rol ha venido aportando a los procesos de construcción de las políticas de EDH, en particular al PNEDH. Por lo tanto, entendimos que fortalecer este colectivo permitirá realizar un aporte concreto a la efectivización del PNEDH por parte de la

² Ver sitio web de la RedLaCEDH: <https://www.redlatinadeedh.com.ar/>

³ Dada la situación política y social que se generó en Chile a partir del 18 de octubre del corriente (2019) con importantes manifestaciones populares de protesta y la declaración de estado de excepción por parte del presidente Piñera, el Coloquio fue suspendido y en su lugar nos encontramos en el "Conversatorio Resistencia Antofagasta", donde pudimos estrechar vínculos e intercambiar visiones en un contexto latinoamericano tan complejo.

UdelaR, en diálogo con las restantes instituciones involucradas en el Plan. En esta línea, consideramos que los distintos resultados a los que llegamos a lo largo del proceso de trabajo y que serán detallados más adelante, se constituyen, por un lado, en acciones en sí mismas de Educación en Derechos Humanos, como la discusión y la reflexión sobre prácticas de EDH junto a docentes y educadores/as, y los momentos de formación en EDH generados. Y, por otro, el análisis de las narrativas sobre EDH relevadas, así como la visualización del papel que la EDH está jugando en este momento en la formación superior en nuestro país, esperamos que sean insumos que puedan ser tenidos en cuenta al momento de evaluar y proyectar nuevas etapas del PNEDH.

En ese sentido, cabe destacarse que esta publicación fue presentada por el IdEDH como un compromiso enmarcado en el PNEDH en Gobierno Abierto,⁴ a desarrollarse entre junio de 2019 y junio de 2020, junto a más de sesenta compromisos presentados por diversas instituciones y organizaciones, siendo parte de un sistema de monitoreo y seguimiento de planes operativos de EDH que posibilita la transparencia y el acceso a la información por parte de la población.

En el proceso del grupo tuvimos que realizar un ajuste de expectativas y redefinir las actividades a realizar, en atención a las dificultades que enfrentamos. Muchas de estas dificultades se relacionaron con el mismo proceso grupal, el alejamiento de integrantes del colectivo por distintos motivos, así como los obstáculos de sostener un trabajo que, para la mayor parte del grupo, implicaba el trabajo honorario luego de nuestras jornadas laborales. Otras de las dificultades que enfrentamos se relacionaron con apoyos institucionales que no se sostuvieron en el tiempo o en la forma que se esperaba. También debemos reconocer que nos planteamos un proyecto muy ambicioso, que fue difícil sostener en las condiciones que se fueron dando. Más allá de esto, entendemos que avanzamos en el cumplimiento de los objetivos que nos planteamos, y esperamos que esta publicación aporte a la producción de conocimiento interdisciplinario sobre la implementación de la EDH en los distintos niveles educativos, y dé cuenta de algunas reflexiones sobre su papel en la formación superior y de educadores/as.

4. Acerca de esta publicación

Esta publicación pretende compartir el proceso desarrollado por el IdEDH en el año de ejecución del proyecto. En este sentido, describe las acciones implementadas, la metodología utilizada para el desarrollo del proyecto y su fundamentación, presenta algunos datos que pudimos sistematizar, así como algunas reflexiones, interrogantes e inquietudes que surgieron en el camino.

⁴ Ver Mirador del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en Gobierno Abierto: <https://miradorderechoshumanos.agesic.gub.uy/>

Entendemos que los distintos aspectos que desarrollamos en la publicación abren líneas de investigación, enseñanza y extensión que son plausibles de ser desarrolladas en un futuro por este u otros colectivos que entiendan a la EDH como una herramienta de transformación para el desarrollo de sociedades humanizadas y humanizadoras.

La publicación se divide en cuatro capítulos.

El primer capítulo integra dos artículos y realiza un análisis del contexto normativo nacional, regional e internacional en torno a la EDH en tanto marco de nuestras acciones como colectivo.

El segundo capítulo profundiza en la metodología utilizada en la implementación del proyecto y presenta los aprendizajes, hallazgos y resultados alcanzados a partir de los objetivos que nos planteamos. Está compuesto por cuatro artículos. En el primero se presenta el relevamiento documental realizado acerca de los programas de formación universitaria y de los/as profesionales de la educación en el sector público, buscando mostrar en qué medida los derechos humanos están contenidos en la formación de quienes luego ejercerán profesionalmente la tarea educativa. En el segundo artículo, se presenta la metodología de trabajo en los talleres de relevamiento de narrativas de los y las educadores/as del sistema educativo formal público acerca de la EDH en sus prácticas profesionales. El tercero desarrolla un análisis cualitativo de las narrativas. En el cuarto, se presenta un análisis cuantitativo a partir de las inscripciones de las personas participantes en los talleres.

El tercer capítulo presenta un aporte a este proceso realizado por las dos especialistas referentes en materia de EDH y en políticas públicas en derechos humanos, quienes participaron en la “Mesa de Diálogo: Interdisciplina, Educación y DD.HH.: Desafíos en el contexto regional”.

Por último, en el cuarto capítulo se presentan algunas reflexiones acerca del proceso de este grupo, y lo que se pudo relevar en las distintas instancias del proyecto. Al mismo tiempo, presenta algunos aspectos a tener en cuenta a los efectos de continuar avanzando en la producción de conocimiento interdisciplinario en materia de EDH, así como de profundizar la inclusión de la EDH en el sistema educativo.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO NORMATIVO NACIONAL, REGIONAL E INTERNACIONAL EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El derecho humano a la educación: características integrales y transversales

Ana Laura Piñeyro⁵

1. Introducción

Se presentan en este apartado algunos elementos que permitirán construir un recorrido por el derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. Desde la normativa y estándares internacionales de los derechos humanos se deja clara la perspectiva integral y transversal que debe asumir la educación como derecho humano. Y también una postura de protección y promoción de respeto hacia todas las personas para desarrollar sus potencialidades, transformar sus realidades de vida y construir una convivencia digna entre todos y todas.

La comunidad internacional reconoce en el derecho a la educación, enmarcada en los derechos humanos, un papel fundamental para el desarrollo de las personas y de las sociedades, con pautas de respeto a la dignidad humana y a las diferentes culturas. Así también, implica la comprensión y posible realización de los demás derechos humanos.

En este marco, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) han impulsado diferentes iniciativas, como son: el Decenio para la Educación de los Derechos Humanos (1995-2005); el “Programa Mundial para la educación en derechos humanos” (que comenzó en 2005, y se encuentra actualmente en su cuarta etapa)⁶ y también se proclamó reciente-

⁵ Licenciada en Psicología (UdelaR). Magister en Derechos Humanos (Universidad Nacional de La Plata Argentina -ULP). Tiene experiencia en educación formal y no formal, en intervención directa con niños, padres y docentes, a. como en diferentes proyectos de EDH, desde la Dirección de DD.HH. del Ministerio de Educación y Cultura, y en formación docente para la Dirección de DD.HH. del CODICEN. Se ha desempeñado como consultora externa del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y para la Oficina Suramérica del IIDH, en temas sobre derecho a la Educación y EDH. Integrante de la RedLACEDH.

⁶ Naciones Unidas. Programa mundial para la Educación en Derechos Humanos. Plan de Acción para la 1.ª etapa (2005-2009) A/59/525/rev. 1 Resolución AG- 59/ 113.

mente la “Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos” (2011).

Desde 2008, Uruguay cuenta con una nueva Ley General de Educación (N.º 18.437), en este documento normativo se observa la explícita enunciación, tanto de los principios como de los objetivos, de la educación en derechos humanos. En la nueva Ley de Educación, en su artículo 40, se determina la creación de diferentes líneas transversales que deberán implementarse en todas las modalidades del Sistema Nacional de Educación (artículo 20), entre las que se encuentra (artículo 40.1) la educación en derechos humanos (EDH). Está considerada como un derecho en sí mismo y un componente del derecho a la educación.

2. Un recorrido en el ámbito internacional del derecho humano a la educación

En el derecho internacional de los derechos humanos, la educación, proclamada desde el inicio en la Declaración Universal de Derechos Humanos-ONU 1948 (en adelante DUDH), es un derecho que va más allá de su mero contenido específico, y tiene una enorme implicancia en la realización de los demás derechos (Tomasevski, 2003). El texto del artículo 26 expresa claramente objetivos y finalidades que son otorgados al derecho humano a la educación (Bolívar, 2010), conforme al carácter integral de la persona humana y su desarrollo en sociedad (Claude, 2005).

En el artículo 26, aparece planteada una serie de metas educativas (Bolívar, 2010) dejando en claro que la educación, desde una concepción de los derechos humanos, es una estrategia a largo plazo e implica una concepción integral del individuo (Tomasevski, 2003), así como del establecimiento de las relaciones entre estos y las organizaciones sociales de pertenencia y referencia. También se incluye desde el texto mismo de la DUDH una concepción transversal de la función educativa (Claude, 2005) al destacarla como estrategia para la realización de este proyecto que son los derechos humanos (Rodino, 2003).

Esta concepción de integralidad y transversalidad que plantea a los derechos humanos como un sistema, como una unidad, un todo en relación, está

Centrado en el sistema de enseñanza primaria y secundaria, y formación docente. Plan de Acción para la 2.ª etapa (2010-2014) A/HRC/15/28 Resolución Consejo DD.HH. 12/4. Centrado en la enseñanza superior y en los programas de formación para docentes y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. Plan de Acción para la 3.ª etapa (2015-2019) A/HRC/27/28. Centrado en reforzar la aplicación de las dos etapas anteriores y promover la formación de profesionales de los medios de comunicación y los periodistas.

El año pasado se lanzó la 4.ª etapa que se desarrolla actualmente, a través de la Resolución del Consejo de Derechos Humanos A/HRC/39/3 del 20 de setiembre 2018. Centrada en jóvenes haciendo especial hincapié en la EDH, formación sobre igualdad, los DD.HH., la no discriminación y en la inclusión y respeto a la diversidad.

vinculada con otra idea central de la concepción de los derechos humanos, expresada en el artículo 1 de la DUDH:⁷ la igualdad de todas las personas está en relación directa con la concepción de dignidad humana.

Se da un marco privilegiado al “Pleno desarrollo de las personas”, integrando la dimensión individual y particular de todas y cada una de las personas a la dimensión social-comunitaria. Se entiende a esta última, como el conjunto de las conductas y comportamientos de los seres humanos, que hacen a los contextos posibles de favorecer el pleno desarrollo de los individuos, vinculando la concepción de ser humano integral donde lo individual y lo social están directamente relacionados con la noción de dignidad. Esta idea se observa varias veces plasmada en el articulado de la DUDH.

De acuerdo a la tesis de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, se entiende que en el derecho a la educación se explicitan claramente ciertos objetivos y finalidades que son otorgados conforme al carácter integral de la personalidad humana y su desarrollo en sociedad. El derecho a la educación es parte de un sistema de derechos humanos y como todos los derechos no puede realizarse por separado porque si no perdería el significado como tal y su eficacia (Tomasevski, 2003).

Entendido de esta manera, el derecho a la educación facilita el cumplimiento de todos los demás derechos. Implica una acción transversal, que repercute en el ejercicio y goce de todos los otros derechos humanos (Bolívar, 2010). Es así que el carácter transversal del derecho a la educación con respecto a los demás derechos humanos le imprime una afectación directa al conocimiento y calidad de disfrute o de reclamo, de todo el conjunto de los derechos humanos por parte de todas las personas.

Contar con una educación de calidad no solo es un derecho en sí mismo, sino una condición para el pleno ejercicio de todos los demás derechos. El acceso al empleo y a la seguridad social, la participación en el mercado laboral, el disfrute de las garantías del derecho a la información y a una plena participación en la vida política, la posibilidad de exigir servicios de salud o de vivienda están, en la práctica, estrechamente vinculados a las destrezas y conocimientos que ofrece la educación. Más aún el reconocimiento de que la obtención de esos satisfactores constituye derechos, que estos están garantizados en las normas internacionales y nacionales y que son reclamables por las vías institucionales, son aprendizajes necesarios para el pleno ejercicio de la ciudadanía comprendida como un estatuto de acceso a todos los derechos (IIDH, 2007: 27).

Esta visión compleja y holística de los derechos humanos ubica a la educación en un lugar central de este proyecto. Se plantea así tanto el derecho a la educación con enfoque de derechos humanos, como a la educación en y para los derechos humanos.

⁷ Artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (DUDH ONU 1948).

3. La educación en derechos humanos en el ámbito internacional, nuevo impulso

La EDH ha tenido un desarrollo progresivo desde su incorporación en la DUDH en 1948, explicitado en el artículo 26.2. Se ha incorporado en diferentes instrumentos de protección y planes de acción internacionales, hasta llegar a nuestros días, con la Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011. También se ha incorporado en legislaciones internas, así como planes, programas nacionales de diversas áreas. Entonces, podemos encontrar la EDH no solo en educación formal, sino en muy diversos ámbitos de políticas públicas. Uruguay es parte de estas tendencias actuales.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena en 1993 es un momento destacado, pues representa un nuevo estímulo en las estrategias emprendidas para la promoción y prevención de los derechos humanos. En su Declaración se proclama:

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependiente, y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándose a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Declaración y Programa de Acción de Viena 1993 (parte I, párr. 5, A/CONF. 157/)).

Es así que se da un nuevo empuje a la tesis de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos desde un enfoque universal, indivisible y de interrelación, dejando atrás la teoría de las generaciones.⁸ Pero también genera una nueva mirada a la EDH, reubicándola en un lugar central de estrategias para favorecer la realización de sociedades que promuevan la dignidad de las personas y permitan el ejercicio de una convivencia respetuosa de las diferentes culturas que coexisten en el mundo.

Tras la realización de la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, en Viena (1993), es que la Asamblea General de la ONU aprueba mediante las resoluciones 48/127, 49/184 y 50/177 *El Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos*, que tiene como objetivo “el pleno desarrollo de la personalidad humana en un espíritu de paz, comprensión mutua y respeto por la democracia y por las leyes”. Allí se plantea la introducción de la edu-

⁸ La teoría de la generación es una construcción didáctica sobre los DD.HH. con un peso importante de una visión occidental que genera una clasificación y jerarquización de los DD.HH., siendo los Derechos civiles y políticos los más destacados denominados como de “primera generación” y, por ende, otorgando a estos derechos un mandato de mayor exigibilidad.

cación en y para los derechos humanos en todos los niveles de la educación formal (sistema escolar oficial) y de la educación informal.

Se reconoce, entonces, la importancia de la dimensión educativa en los diferentes períodos de las personas (primera infancia, infancia, adolescencia, educación para el trabajo, educación superior, entre otros). Así también se destacan y estimulan las acciones complementarias en esta área, que se desarrolla entre los sistemas educativos oficiales y las tareas de las organizaciones no gubernamentales. La propuesta del Decenio también se refiere a cuestiones metodológicas, valorizando métodos de enseñanza interactivos, participativos y culturalmente relevantes (Claude, 2005).

Se plantea así el requisito de la incorporación de contenidos, principios y objetivos relativos a los derechos humanos en los programas, currículos y en el diseño de políticas educativas en particular y políticas públicas en general, así como en los materiales y métodos usados por los docentes y agentes sociales (Juanche, 2013).

Es importante destacar que dentro de las recomendaciones del Decenio para la EDH (1995-2004), aparece la importancia de que los países puedan elaborar, ejecutar y evaluar planes nacionales de EDH. Se propone las “Directrices de las Naciones Unidas para elaborar planes de acción en materia de EDH de 1998” (A/52/469/Add.1) que plantea: la herramienta de los “planes nacionales de EDH” contribuyen a establecer o fortalecer las organizaciones e instituciones que promuevan los derechos humanos, generando acciones que tienden a la prevención de las violaciones de los derechos y sus efectos devastadores desde el punto de vista humano, social, cultural, ambiental y económico. Así como permite promover políticas públicas de reparación y respeto de la dignidad de las personas, generando un entorno propicio para dar respuestas rápidas con un enfoque de derechos a cambios sociales y económicos. Involucrando una diversidad de metodologías, acciones y ámbitos de incidencia tanto en la esfera gubernamental como no gubernamental.

Tras el Decenio para la EDH, también se van a incluir explícitamente las referencias de garantías de protección generales de derechos humanos, así como de grupos específicos, por ejemplo, personas con discapacidad, mujeres, niños y grupos étnicos. Esto se va a ver reflejado en las declaraciones y planes de acciones surgidos en las diferentes conferencias internacionales (Salvioli, 1997) que se han realizado durante la década de los 90 y principios del siglo XXI.

Otra importante acción de promoción y protección de los derechos humanos en la órbita de la educación fue el mandato de la Resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. En ella se creó el cargo de Relator Especial sobre el derecho a la educación, y se nombró a Katarina Tomaševski para ocuparlo. El mandato del relator sería de informar sobre el grado de cumplimiento progresivo del derecho a la educación en todo el mundo y so-

bre las dificultades y avances en la consecución de ese objetivo, con especial atención a la desigualdad de género; y también para ayudar a los gobiernos a asegurar una aplicación progresiva de esta área de derechos humanos.

Como ya se mencionó, en el marco de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y la agencia de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se viene desarrollando desde 2005, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que consta de diferentes etapas con el objetivo general de *promover la aplicación de programas de EDH en todos los sectores educativos y relevantes de las sociedades*. (Resolución AG 59/113). Al momento, se está realizando la cuarta etapa, cada una de estas con sus respectivos objetivos (pie de página 6, referencias de las cuatro etapas).

4. Derecho a la educación en Uruguay

El derecho a la educación está regido en Uruguay en la Constitución de la República de 1967, en el que se lo puede encontrar con características de un bien público universal, obligatoriedad, gratuidad, laicidad y con la finalidad de formación moral y cívica.

El sistema educativo uruguayo está establecido de acuerdo con los valores y principios de la Constitución de la República de 1967 y basado en el respeto de los derechos humanos reconocidos por nuestro derecho. O sea, desde un inicio está regido por el principio de constitucionalidad.

Encontramos en la misma a la educación como un derecho fundamental y lo podemos ver en su articulado. El artículo 68, la libertad de enseñanza, regulada y garantizada por la intervención del Estado. En el artículo 70 aparece el principio de la obligatoriedad, y en el 71 el principio de gratuidad. Se enuncia en este mismo artículo una de las grandes finalidades, la formación moral y cívica de la educación pública.

Es de destacar que Uruguay es un Estado laico, artículo 5. El principio de laicidad fue y es una reivindicación en la educación pública uruguaya, vinculándose con la libertad de expresión del pensamiento.

5. Análisis de la nueva Ley General de Educación

Antecedentes en las leyes

En una breve reseña sobre las leyes de educación que existieron en Uruguay antes de la actual Ley General de Educación N.º 18.437, promulgada el 12 de diciembre de 2008, se encuentra como antecedentes: la Ley de Educación N.º 14.101 del 4 de enero de 1973, sancionada previo a la dictadura cívico-militar que afrontará el país a partir de junio de 1973 hasta marzo de 1985. Esta ley estableció un cambio en la estructura del sistema educativo que significó

una organización más centralizada con pérdida de autonomía para los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y técnica-UTU).

En la restitución democrática se promulga el 28 de marzo de 1985 la “Ley de emergencia” N.º 15.739, en la que podemos encontrar referencias claras del momento social e histórico que estaba viviendo el país, restaurando un orden de funcionamiento y de actuación en consonancia con la democracia recientemente alcanzada (reestablece las elecciones Universitarias, cogobierno).

En julio del 1990 se promulga la ley N.º 16.115, que está compuesta de un artículo único, que va a permitir establecer la forma de organización de las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la integración del Consejo Directivo Central (CODICEN) y la de los consejos de los diferentes subsistemas (Primaria, Secundaria y UTU) así como la forma de designación de sus miembros.

6. Ley actual: Ley General de Educación (N.º 18.437). Análisis desde la perspectiva de educación en derechos humanos

En diciembre de 2008 se promulga la Ley N.º 18.437, Ley General de Educación. Regula toda la educación en nuestro país incluyendo los niveles terciarios, y sustituye a la ley N.º 15.379.

Desde su inicio ubica al tema de la educación en un contexto normativo, encontramos en el artículo 1, a la educación como derecho humano fundamental y hace referencia a la obligación del Estado de garantizarlo. “Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”.

En el artículo 2, reconoce a la educación como bien público y social, con un alcance formativo de desarrollo integral de la persona humana, incorporando explícitamente el principio de no discriminación. En la orientación que le da esta ley a la educación –artículo 3– volvemos a encontrar un concepto integral de la vida humana bio-psico-socio-ambiental, incluyendo “el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factor esencial del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones”.

El artículo 4 complementa al artículo 1, dando el marco de los derechos humanos para el ejercicio del derecho a la educación. “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 programáticas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de re-

ferencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional”. En el artículo 5, identifica a los/as educandos/as como sujetos del derecho a la educación.

El capítulo II de la ley, enmarca los principios de la educación desde la universalidad a la obligatoriedad (artículos 6 y 7). También son principios de la educación la participación, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra (artículos 9, 10 y 11). Se destacan en su artículo 8 los principios de diversidad e inclusión educativa:

Artículo 8: El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Esta ley propone en su capítulo III (artículos 12 al 14) como objetivo político de la educación nacional articular con políticas que impulsen el desarrollo humano en general y en lo particular que se desarrollen en torno de la promoción de la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional, y la convivencia pacífica. Es decir, formación en la vida en democracia, el progreso social, el respeto a la diversidad, la resolución de conflictos, la cultura de paz y la integración y cooperación internacional.

Esta nueva ley, en su artículo 40, determina la creación de líneas transversales que deberán implementarse en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación (artículo 20), entre las que enumera (art. 40.1) a la educación en derechos humanos (EDH), considerándola como un derecho en sí mismo y un componente del derecho a la educación. Se define a “La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de 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”. Y en el artículo 110, se crea: “La comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública conformará una Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos que tendrá como cometido proponer líneas generales en la materia”.

Dicha comisión comenzó a reunirse en el segundo semestre de 2009, compuesta por la Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de DD.HH. (ANEP); la Universidad de la República, Instituto de DD.HH., Facul-

tad de Derecho y el Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación y Dirección de Derechos Humanos (MEC). Dicha comisión viene trabajando en un proceso de construcción y seguimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH-2016).

El derecho a la educación en derechos humanos

Flor de María Meza Tananta⁹

Margarita Navarrete¹⁰

1. Introducción

El presente artículo pretende hacer un sintético recorrido por la normativa que hace al reconocimiento del derecho a la educación en derechos humanos en nuestro país.

En primer término, se trata de dimensionar el extraordinario cambio normativo que significó la aprobación de la Ley General de Educación, a fines de 2008. Igualmente, por la vía de la ratificación de pactos y convenciones de derechos humanos, así como la participación en distintas instancias internacionales en la que se diseñaron compromisos de planes de acción para Uruguay, se fue abriendo el camino al reconocimiento del derecho a la educación desde de la recuperación democrática en adelante, y más recientemente el derecho a la educación en derechos humanos.

A partir de las obligaciones asumidas, el Estado uruguayo ha ido avanzando en algunos desafíos, fundamentalmente respecto a la educación desde la perspectiva de género, establecimiento de metas respecto a garantizar una mayor accesibilidad, así como realizar algunos cambios y compromisos hacia una educación inclusiva, entre otras obligaciones. Un hito importante ha sido la aprobación y presentación pública en agosto de 2017, del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

⁹ Doctoranda en Derechos Humanos (Universidad de Lanús, Argentina), Master en Derecho con énfasis en Derecho Constitucional y Derechos Humanos (Universidad Católica del Uruguay), Diplomada en Derechos Humanos con énfasis en Educación (Universidad Católica del Uruguay-IIDH/AUSJAL), Abogada egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesora Adjunta de la Facultad de Derecho; Coordinadora de la Red Temática de Género e integrante del Grupo Derecho y Género de la Udelar. Actualmente se desempeña como Prof.^a Adj. Coordinadora del Área de Derechos Humanos de la Unidad Académica de Extensión de la Udelar.

¹⁰ Prof.^a Adj. de Derechos Humanos en Facultad de Derecho, Udelar. Licenciada en Filosofía, Diplomada en Derechos Humanos (Universidad de Lund-IIDH). Maestranda en el programa Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia (Universidad de Alcalá). Integrante del Área de Estudios de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo.

2. El reconocimiento del derecho a la educación en Uruguay

La Ley General de Educación promulgada a fines de 2008, reconoció explícitamente por primera vez, el “derecho a la educación en derechos humanos” como derecho autónomo, además de reconocer también explícitamente el “derecho a la educación”, como derecho humano fundamental que tienen todas las personas, a lo largo de toda la vida.

La aprobación de esta ley significó un cambio normativo profundo, porque la Constitución uruguaya no reconoce el derecho a la educación explícitamente, sino el derecho a la libertad de enseñanza, en su artículo 68:

Artículo 68 Queda garantida la libertad de enseñanza.

La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee.

En esa antigua redacción, que viene de la constitución de 1934, los titulares del derecho a la libertad de enseñanza son los/as maestros/as, los “enseñantes”. Se comprende la educación como parte del conjunto de las funciones del Estado liberal, en tanto Estado benefactor, a partir de un conjunto de derechos que se incorporan en dicha constitución. De acuerdo con Justino Jiménez de Aréchaga, en Uruguay en un principio se entendió que la libertad de enseñanza era un corolario de la libertad de pensamiento por lo que los constituyentes de 1830 no creyeron pertinente establecerla a texto expreso hasta que en la Constitución de 1934 se la estableció explícitamente.

Es así que con la aprobación de la ley N.º 18.437, de 12 de diciembre de 2008, se incorpora en su artículo 1.º el reconocimiento al derecho a la educación:

Artículo 1 (De la educación como derecho humano fundamental).

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Se establece la diferencia con la libertad de enseñanza, pues la ley se refiere a quiénes son los titulares del derecho a la educación, que en tanto derecho humano debe ser universal. Es así que el artículo 5 lo aclara.

Artículo 5 (Del sujeto de la educación).

Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

Encontramos una gran diferencia respecto de los/as educadores/as en tanto titulares de la libertad de enseñanza (libertad de cátedra), que, desde la perspectiva del derecho a la educación, hay un cambio significativo: los/as

educadores/as están ubicados/as en una situación jurídica de garantes del derecho a la educación de los/as verdaderos/as titulares, los educandos.

3. Educar en y para la igualdad

Que la educación es un derecho humano esencial y una condición *sine qua non* para el ejercicio de todos los otros derechos nadie lo duda. Sin embargo, pese al avance normativo en la protección y la promoción de este derecho aún existen colectivos que no gozan del mismo, tal como lo recuerda la Observación general N.º 13 del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales del año 1999.

[...] Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (CDESC, 1999: 1).

Es por ello que la educación debe dar cuenta de su función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos (CEDAW, 2017: 1). Esto va de la mano con la reformulación y la ampliación de los derechos protegidos, así como en sus titulares, pasando del “sujeto universal y abstracto al sujeto con identidades particulares” (Chirotti, 2001). Es decir, reconociéndose concretamente a esos “otros”, los seres diversos, con sus especificidades y necesidades. En este pasaje del desarrollo de los derechos humanos encontramos varias convenciones que dan cuenta del tránsito de la *universalidad a la diversidad*. Así, en 1965 se aprueba la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en 1979 la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño; en el 2000 la Convención de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares; en 2006 la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, entre otras.

Hacia el empoderamiento de las niñas y las mujeres¹¹

Magdalena León (2000: 8) señala que “El rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es contener la palabra poder, de manera que su uso es un

¹¹ Tomado de Lovesio, Beatriz y Meza, Flor “La igualdad de género en el acceso al poder político local: el caso uruguayo”, presentado en el Panel “Mujeres a nivel político local: conquistas, reveses y desafíos: panel 1” en LASA 2015. Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos San Juan, Puerto Rico, mayo de 2015.

llamado de atención sobre las relaciones de poder o del poder como relación social”.

Para las mujeres, los procesos de empoderamiento son “un desafío a la ideología patriarcal con miras a transformar las estructuras que refuerzan la discriminación de género y la desigualdad social. El empoderamiento, por lo tanto, se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género” (13).

Es importante señalar que desde los derechos humanos el término empoderamiento se plantea desde otra mirada y se habla del derecho a tener un proyecto de vida; es decir, a ser y sentirse *sujetas* de derecho. Este nuevo derecho viene siendo desarrollado jurisprudencialmente en diversas sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.¹²

Obstáculos y oportunidades en el empoderamiento de las niñas y las mujeres

Entre las principales barreras se señalan los estereotipos y el prejuicio existente en la sociedad en su conjunto de que la política y lo público es cosa de hombres, mientras que el ámbito de lo doméstico, en particular el cuidado del hogar y de la familia, y lo privado es el espacio natural de las mujeres (ONU Mujeres, 2014: 32).

En esta realidad cotidiana (en la que las mujeres se encuentran inmersas) se parte de desigualdades reales sustantivas entre mujeres y hombres en cuanto a los modelos de socialización, los horarios y el tiempo disponible –para involucrarse en las actividades políticas–, los apoyos familiares, el acceso a los recursos, la exigencia en los niveles de educación, el acoso y la violencia política, etcétera.

Ambos sistemas de protección de los derechos humanos, el regional y el universal, han venido dando cuenta de la necesidad de normar en torno a la igualdad y a la no discriminación de las mujeres. En ese sentido, el sistema interamericano ha tenido desde 1994 (año en que se adoptó la Convención de Belém do Pará) un desarrollo significativo de estándares jurídicos relacionados a la violencia y la no discriminación contra las mujeres. Asimismo, nuestro sistema regional ha establecido estándares jurídicos sobre la igualdad de género ocupándose de señalar específicamente la obligación de los Estados de implementar acciones para erradicar la discriminación contra las mujeres y los patrones estereotipados de comportamiento que promueven su tratamiento inferior en sus sociedades (CIDH, 2015: 19).

¹² En el voto razonado de la sentencia *Niños de la Calle vs. Guatemala* (1999) los jueces Cançado Trindade y A. Abreu definen a este derecho.

La CEDAW y su búsqueda de igualdad real

En el ámbito universal, desde el año 1979 contamos con la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés) que incorpora formalmente los derechos de las mujeres a la esfera de los derechos humanos mediante la adopción de un instrumento jurídicamente vinculante, como la CEDAW.

Esta Convención fue adoptada por la Asamblea General de la ONU mediante resolución 34/180, el 18 de diciembre de 1979, con el fin de “proteger y promover el respeto a los derechos humanos de las mujeres” (ONU Mujeres, 2019: 9). Entró en vigor el 3 de setiembre de 1981 luego de recibir las 20 ratificaciones necesarias para ello, a la fecha la han ratificado 189 Estados miembros.

Con la adopción de este tratado el derecho internacional de los derechos humanos reconoce y positiva los derechos humanos de las mujeres “explícita o implícitamente al prohibir todas las formas de discriminación por sexo” (Facio, 2010: 55), la misma que en 2000 será complementada por su Protocolo Facultativo, situándola en el rango de otras convenciones del sistema internacional. En su Preámbulo se reconoce que, si bien existen convenciones internacionales, resoluciones, declaraciones y recomendaciones aprobadas por la ONU y de los organismos especializados para favorecer la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, estas no fueron suficientes para garantizarles a las mujeres sus derechos. Así, los Estados Partes constatan “[...] sin embargo [...] a pesar de estos diversos instrumentos las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones” (CEDAW, 2004).

La CEDAW es el primer instrumento internacional de derechos humanos que reconoce en su Preámbulo que históricamente la mujer viene sufriendo discriminación y que dicha discriminación “[...] viola los principios de igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, que dificulta la participación de la mujer en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país, que constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia y que entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad”.

Como bien señala Facio, la CEDAW se plantea cuatro objetivos para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, siendo estos: (i) eliminar la discriminación contra las mujeres, ya sea esta directa o indirecta, en cualquier esfera, en la vida pública, privada o familiar; (ii) eliminar las tradiciones, prácticas culturales y religiosas y los estereotipos o prejuicios que perjudican a las mujeres; (iii) lograr la igualdad de resultados para todas las mujeres enfatizando la interseccionalidad de la discriminación hacia la mujer y otras discriminaciones basadas en condiciones como etnia, edad, estatus económico, estatus migratorio, nacionalidad, entre otras; y (iv) establecer obligaciones o respon-

sabilidades estatales concretas para eliminar la discriminación contra las mujeres y el logro de igualdad entre mujeres y hombres (Facio, 2010: 57).

El Estado uruguayo ratificó la CEDAW mediante decreto ley N.º 15.164 el 30 de noviembre de 1981, incorporándola formalmente de esta manera a su ordenamiento jurídico interno.

Educación e igualdad de género

Es el Comité para Eliminar la Discriminación para la Mujer el que en el cumplimiento de sus funciones: (i) Recibe informes de los Estados partes (iniciales y periódicos); (ii) Recibe comunicaciones individuales, e (iii) Interpreta la CEDAW mediante recomendaciones generales. A la fecha, este Comité cuenta con 37 recomendaciones generales. Y es justamente su última Recomendación General (RG), la N.º 36 de 2017, la que se ocupa del derecho de las niñas y las mujeres a la educación. Esta RG retoma la RG 13 del Comité DESC arriba desarrollada y avanza en afirmar que también “facilita la igualdad de género y promueve la paz” (CEDAW, 2017: 9).

Señala esta RG que se basa en un marco de derechos humanos para la educación que abarca tres dimensiones: (i) El Derecho de acceso a la educación; (ii) a los derechos en la educación; y (iii) a la instrumentalización de la educación para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación. En este marco, constata que es la sociedad la que “forja las desigualdades de género y las reproduce a través de las instituciones sociales, muy en particular las educativas” (CEDAW, 2017: 16).

En ese sentido, desarrolla las medidas para eliminar la discriminación por razón de género en la educación, señalando entre otros puntos que los Estados partes tomen medidas para respetar, proteger y hacer efectivos los derechos de las niñas y las mujeres a la educación, en la educación y mediante la educación. Asimismo, avanza en desarrollar las medidas que los Estados deben tomar en cuenta para eliminar los estereotipos de género, afirmando que la discriminación que enfrentan las niñas y las mujeres en la educación es tanto ideológica como estructural; que los Estados partes deben cuestionar y modificar las ideologías patriarcales que impiden que niñas y mujeres gocen de sus derechos a la educación; aplicar políticas que sensibilicen sobre las relaciones de género y la igualdad de género en todos los niveles de enseñanza; que alienten a los medios de comunicación a que proyecten imágenes positivas y no sexualizadas de las mujeres; elaborar planes y materiales de estudios sin estereotipos de género; capacitar al personal docente sobre los efectos de las conductas con sesgos de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje (CEDAW, 2017: 25-27).

También es pertinente recordar lo que establece en su artículo 4 la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (ONU, 2012).

La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a: [...] c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad; d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación [...].

La realidad nos conmina y desafía a usar todas estas herramientas para que el derecho a la educación cumpla con sus fines y para que mediante ella todas las personas, al margen de su género, de su adscripción de género, de su raza o etnia, de su nacionalidad, de su situación como migrante o refugiado, de su edad, de su condición física, de su nivel socioeconómico, entre otros, puedan ser y sentirse primero personas con dignidad, siendo y sintiéndose iguales en derechos y también iguales en oportunidades.

4. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

A partir de 2009, se constituyó la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH), prevista en el artículo 110 de la ley 18.437, integrada por la UdelaR, el MEC, la ANEP, sumándose luego la UTEC y contando con la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia de la República en carácter de institución invitada permanente. Luego de un proceso participativo y consultivo, en diciembre de 2016, las autoridades del Sistema Nacional de Educación Pública aprobaron un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).¹³

El PNEDH paulatinamente se ha ido convirtiendo en referencia de acciones y prácticas de los distintos actores que realizan educación en derechos humanos en Uruguay. Particularmente, la tarea de la Universidad ha sido muy rica en aportes plurales y diversos en temas de educación en derechos humanos. A partir de proyectos de extensión e investigación, la producción académica ha ido en aumento en temas sustantivos para el desarrollo del conocimiento, en cumplimiento de las funciones previstas en el Art. 2 de la Ley Orgánica de la UdelaR, que tiene que contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias.

Pero el PNEDH requiere de mayor implicación de los participantes para constituir realmente una política pública que procura atender la obligación de respetar, promover y garantizar la educación en derechos humanos, promoviendo una sociedad humanizante que proteja la dignidad humana de todas las personas. De manera que, como política pública, debe estar formu-

¹³ En este sitio, se encuentran todos los documentos del proceso de construcción del Plan: <http://pnedh.snep.edu.uy/>

lada explícitamente en los programas, metodologías utilizadas, protocolos, propuestas pedagógicas, ya que se trata de una educación *sobre, por medio, y para* los derechos humanos.¹⁴

El PNEDH no cuenta con un presupuesto propio, ni tiene una institucionalidad definida normativamente más allá de la resolución de aprobación del documento que establece la mirada estratégica por parte de la CCSNEP. No obstante, por el carácter participativo de su construcción, el documento expresa las intenciones de las prácticas de educación en derechos humanos que en los más diversos ámbitos se desarrollan por iniciativa de los actores de la educación, en algunos casos asumiéndose como acciones del PNEDH y en otros, incluso, sin conocerlo. El gran desafío que se le presenta al PNEDH es tender puentes entre las prácticas de EDH y la visión estratégica del PNEDH y los mecanismos de diálogo, monitoreo y evaluación de estas acciones.

En 2018 la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos y la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia han presentado un compromiso en el marco del Plan Nacional de Acción de Gobierno Abierto que consiste en la construcción de planes operativos enmarcados en el PNEDH para el período junio de 2019 - junio de 2020. Estos planes operativos se conforman a partir de los compromisos voluntarios que las instituciones inscriben en el marco del PNEDH. Asimismo, se construyó un mecanismo de monitoreo del avance y realización de los compromisos de dichos planes, un mirador para garantizar el acceso público a la información sobre este monitoreo y mesas de diálogo para sustentar un proceso participativo asociado al desarrollo de esta política pública. El 28 de mayo de 2019 se presentaron públicamente más de 60 compromisos asumidos por las instituciones y por organizaciones de la sociedad civil en el marco del PNEDH. Las mesas de diálogo instalan un espacio para la deliberación pública sobre la educación que tenemos y la que queremos en proyección a un nuevo ciclo del PNEDH. Actualmente se está promoviendo que se creen planes locales de educación en derechos humanos en diferentes departamentos del interior del país enmarcados en este proceso. En junio de 2020 se culminará con una instancia de rendición de cuentas y discusión para proyectar el nuevo PNEDH.

¹⁴ Como señala la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE TRABAJO Y HALLAZGOS

En este capítulo se presentan la metodología con la cual se desarrolló el proyecto con el objetivo general de producir conocimiento interdisciplinario sobre la implementación de la EDH en los distintos niveles educativos, y aportar orientaciones pedagógicas para la EDH en la formación superior; así como los principales hallazgos obtenidos.

Optamos por realizar un proceso de investigación alineado a la corriente cualitativa, puesto que en nuestras decisiones metodológicas priorizamos “explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez, J. L.; Jurgenson, G., 2003: 41), así como analizar cómo interactúan las personas con la realidad social. Asimismo, en el horizonte de este trabajo también se encuentra la intención de intentar responder cómo las personas tienen en cuenta o no, las políticas, proyectos o estrategias institucionales, al momento de desarrollar sus acciones y prácticas cotidianas.

Un objetivo específico derivado del general consistió en conocer la presencia de la EDH en las carreras de educación superior impartidas por la UdelaR y el CFE de la ANEP. En ese sentido, el primer artículo de este capítulo comparte el análisis de los planes de estudio, perfiles de egreso y programas de las asignaturas obligatorias de 114 carreras, para reflexionar sobre cómo han priorizado las instituciones mencionadas la inclusión explícita de la EDH en sus proyectos educativos.

El siguiente objetivo específico que se desprende del general, implicaba conocer las prácticas de educación en DD.HH. en los distintos niveles educativos. Al elegir un marco referencial de investigación cualitativa, no nos situamos desde un paradigma positivista ni buscamos medir ni cuantificar nuestro objeto de estudio. De todos modos, debemos admitir que en ocasiones nos encontramos cuestionándonos aspectos propios del enfoque cuantitativo, como son la representatividad o confiabilidad de nuestros resultados. Plantearnos dichos aspectos, nos permitió decidir, inicialmente por motivos relativos al tiempo y los recursos disponibles, que no trabajaríamos con técnicas de muestreo. Sin embargo, también fuimos entendiendo, al decir de algunos autores respecto a la investigación cualitativa, que en esta se vuelve más pertinente pensar en la necesidad de autenticidad, más que de validez, entendiendo por autenticidad el hecho de que las personas logren expresar realmente su sentir (Álvarez, J. L.; Jurgenson, G., 2003: 32). Procuramos, entonces, conocer el sentir de las y los docentes sobre sus prácticas educativas y allí se centra el valor de este análisis.

Para acercarnos a esas prácticas también partimos de la premisa de que la producción de conocimientos que se realiza desde la Universidad puede enriquecerse si se desarrolla en colaboración con otros actores, como sujetos populares, organizaciones o colectivos provenientes de otras instituciones no universitarias, que contribuyan a definir los problemas pertinentes, participen en el proceso de elaboración de conocimientos y aporten a socializar los saberes construidos. De esta manera buscamos impulsar procesos de coproducción de conocimientos en torno a la EDH, con miras a una “ecología de saberes”, la que, según Boaventura de Sousa Santos (2007), reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos y sus interacciones y dinámicas entre ellos, sin comprometer su autonomía.

Teniendo en cuenta lo anterior, para conocer las prácticas de EDH implementadas actualmente, se eligió emplear una metodología de taller de relevamiento de narrativas, junto a docentes de los distintos niveles de la enseñanza: inicial, primaria, media, terciaria.

En el diseño del taller propiamente dicho y el posterior análisis de las narrativas allí relevadas, tomamos como inspiración algunas orientaciones de la metodología de sistematización de experiencias, entendida como propone Oscar Jara, como una retroalimentación y convergencia entre seis corrientes propias de nuestra realidad latinoamericana: “el Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa” (2006: 14). Estas corrientes se han interrelacionado a su vez con la práctica metodológica y político-conceptual de la EDH.

Estas aclaraciones preliminares permitirán comprender más cabalmente los demás artículos que comprende este capítulo. El segundo profundiza la concepción y el diseño del taller de relevamiento de narrativas implementado. El tercero describe y analiza las características sociodemográficas de las personas que participaron en dichos talleres y su relación con la EDH. Y el cuarto y último artículo del capítulo, presenta un análisis de las narrativas relevadas a lo largo de los talleres implementados.

Contenidos curriculares en derechos humanos a nivel de enseñanza superior. Una aproximación descriptiva

Fiorella Nesta¹⁵

Este artículo refleja los datos descriptivos que dan respuesta a uno de los objetivos del proyecto de fortalecimiento, en donde se logró identificar el lugar de la EDH en las carreras de educación superior, específicamente, en las que imparten en la UdelaR y el CFE de la ANEP. Por tanto, los resultados que aquí se incluyen muestran de manera aproximada cómo incorporan contenidos relacionados con los DD.HH., las propuestas curriculares y formativas de grado en 92 carreras de la UdelaR, y 22 carreras del CFE, relevando un total de 114 carreras.

Para tomar conocimiento con la información referida a los planes de estudio, perfiles de egreso y malla curricular, se relevaron las páginas web de cada servicio universitario y del CFE. Asimismo, a los efectos de organizar la información, se tomaron las Áreas que propone la Universidad al momento de organizar los servicios que imparten carreras universitarias, a saber: Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; Área Ciencias de la Salud, y Área Social y Artística (ver cuadros 1, 2, 3, y 4).

Asimismo, se relevó el Curso Introductorio a los Derechos Humanos, que se ofrece de forma transversal a todas las carreras de la UdelaR, coordinado desde el Área de Derechos Humanos de la Unidad Académica del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. El mismo articula contenidos prácticos de la extensión universitaria junto con el marco teórico de los Derechos Humanos, en donde se visibiliza la transversalidad de la temática respecto a las diversas formaciones y campos de estudio.

Procedimiento

La revisión documental se aplicó a tres objetos de análisis:

1. Asignaturas obligatorias/unidades curriculares obligatorias.
2. Planes de estudio.
3. Perfiles de egreso.

Como forma de ordenamiento de la información, previo a su análisis, se elaboró una matriz de datos de 92 carreras de grado de la UdelaR, y 22 carreras del CFE y sus respectivos institutos y centros de Formación Docente, a sa-

¹⁵ Licenciada en Psicología por la Universidad de la República. Especialización en Derechos Humanos por la Universidad Católica del Uruguay. Maestranda en Psicología Social. Docente en el Programa académico Psicología y Derechos Humanos, del Instituto de Psicología de la Salud en Facultad de Psicología, UdelaR. Integrante de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos.

ber: Centro Regional de Profesores (CERP); Instituto de Formación Docente (IFD); Instituto de Formación en Educación Social (IFES); Institutos Normales (IINN); Instituto de Profesores Artigas (IPA); Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET).

Cuadro 1: Carreras del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 35 carreras relevadas

Servicio Universitario	Nombre carrera y año plan de estudios
Facultad de Agronomía	Ingeniería Agronómica (1989); Licenciatura en Diseño de paisaje (2007); Ingeniería Forestal (2012)
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (2005); Licenciatura en Diseño de paisaje (2008); Licenciatura en Diseño Industrial; Licenciatura en Diseño Integrado (2013); Arquitectura (2015).
Facultad de Ciencias	Licenciatura en Recursos Naturales (2002); Licenciatura en Geografía (2003); Licenciatura en Biología Humana (2004); Licenciatura en Ciencias de la Atmósfera (2007); Licenciatura en Geología (2007); Licenciatura en Física Médica (2011); Licenciatura en Gestión Ambiental (2011); Licenciatura en Bioquímica (2012); Licenciatura en Ciencias Biológicas (2013); Licenciatura en Matemáticas (2013); Licenciatura en Ciencias Físicas (2017).
Facultad de Ingeniería	Agrimensura; Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica; Ingeniería en Computación; Ingeniería Industrial; Ingeniería Naval (1997); Ingeniería Química (200); Ingeniería de producción (2010); Licenciatura en Computación (2012); Ingeniería Forestal (2013); Licenciatura en Recursos Hídricos y Riego (2017).
Facultad de Química	Ingeniería de Alimentos (2003); Bioquímico Clínico (2015); Químico Farmacéutico (2015); Licenciatura en Química (2016).
Facultad de Veterinaria	Doctor en Ciencias Veterinarias (1998).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2: Carreras del Área Ciencias de la Salud, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 28 carreras relevadas

Servicio Universitario	Nombre carrera y año plan de estudios
Escuela de Nutrición	Licenciatura en Nutrición (2014).
Facultad de Medicina	Doctor en Medicina (2008).
Escuela de Parteras - Facultad de Medicina	Obstetra/Partera (1997).
Escuela Universitaria de Tecnología Médica - Facultad de Medicina	Técnico en Anatomía Patológica; Tecnólogo en Cosmetología Médica; Técnico en Hemoterapia; Técnico en podología; Técnico en Radioisótopos; Teólogo en Radioterapia; Técnico en Salud Ocupacional; Licenciatura en Fisioterapia; Licenciatura en Fonoaudiología; licenciatura en Imagenología, Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica; Licenciatura en Laboratorio Clínico; Licenciatura en Neurofisiología Clínica; Licenciatura en Neumocardiología; Licenciatura en Oftalmología; Licenciatura en Psicomotricidad; Licenciatura en Registros Médicos; Licenciatura en Terapia Ocupacional.
Facultad de Enfermería	Licenciatura en Enfermería (2016).
Facultad de Odontología	Doctor en Odontología (2011); Higienista en Odontología (2001); Laboratorista en Odontología (2017); Asistente en Odontología (2017).
Facultad de Psicología	Licenciatura en Psicología (2013).
Instituto Superior de Educación Física	Licenciatura en Educación Física (2017).

Fuente: Elaboración propia.

Se definieron categorías de análisis orientadoras que dieran cuenta del trabajo con y para los DD.HH. Para considerar cómo las carreras analizadas incorporan los contenidos vinculados a los DD.HH., se tomó en cuenta la enunciación explícita de las palabras: humanos, derecho/s, humano/s, igualdad, dignidad/digna/digno, libertad, (no) discriminación.

Cuadro 3: Carreras del Área Social y Artística, de la Universidad de la República en donde se relevó información. Total 28 carreras relevadas

Servicio Universitario	Nombre carrera y año plan de estudios
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	Licenciatura en Economía (2012); Contador público (2012); Licenciatura en Administración (2012); Licenciatura en Estadística (2014).
Facultad de Ciencias Sociales	Licenciatura en Trabajo Social; Licenciatura en Ciencias Políticas; Licenciatura en Sociología; Licenciatura en Desarrollo (2009).
Facultad de Derecho	Licenciatura en Relaciones Internacionales (2011); Licenciatura en Relaciones Laborales (2012); Doctor en Derecho (2016).
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.	Licenciatura en Ciencias Antropológicas; Licenciatura en Educación; Licenciatura en Historia; Licenciatura en Letras; Licenciatura en Filosofía; Licenciatura en Lingüística; Licenciatura en Turismo; Licenciatura en Biología Humana (2014).
Facultad de Información y Comunicación	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; Licenciatura en Archivología; Licenciatura en Bibliotecología (2012).
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	Licenciatura en Artes (2002); Licenciatura en Arte Digital (2014); Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales (2018); Licenciatura en Danza Contemporánea (2018).
Escuela Universitaria de Música	Licenciatura en Música (2005); Licenciatura en Interpretación Musical (2005).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4: Carreras del Consejo de Formación en Educación (institutos y centros de Formación Docente), en donde se relevó información

Nombre carrera y año plan de estudios
Magisterio - Maestros de Educación Primaria (2008).
Maestro Técnico (2017).
Maestro de Primera Infancia (2017).
Educación Social (2011).
Profesorado Ciencias biológicas; Profesorado Comunicación visual; Profesorado Danza; Profesorado Educación musical; Profesorado Español; Profesorado Filosofía; Profesorado Francés; Profesorado Geografía; Profesorado Historia; Profesorado Informática; Profesorado Inglés; Profesorado italiano; Profesorado Literatura; Profesorado Matemáticas; Profesorado Portugués; Profesorado Química; Profesorado Sociología (2008).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5: Enunciación explícita de contenidos en DD.HH. en los planes de estudio y perfiles de egreso de la UdelaR

Institución	Servicio	Nombre carrera	Área
UdelaR	Escuela de Nutrición	Licenciatura en Nutrición	Área Ciencias de la Salud
	Escuela de Partera	Obstera/Partera	
	Facultad de Psicología	Licenciatura de Psicología	
	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias Antropológicas	Área Artística y Social
	Facultad de Derecho	Doctor en Derecho	
		Licenciatura en Relaciones Internacionales	
		Licenciatura en Relaciones Laborales	
	Facultad de Información y Comunicación	Licenciatura en Bibliotecología	
Facultad de Ingeniería	Ingeniería Naval	Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6: Enunciación explícita de contenidos en DD.HH. en los planes de estudio y perfiles de egreso del CFE

Institución	Servicio	Nombre
CFE	Institutos y Centros de Formación Docente (CERP; IFD; IINN; IPA; IPES; INET)	Maestro Educación Primaria, Educador Social, Profesor Derecho y Sociología. Maestro Educación Inicial, Maestro Técnico.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis

Del análisis de las 114 carreras relevadas se evidencia la enunciación explícita de contenidos en DD.HH. en los planes de estudio y perfiles de egreso (ver Cuadro 6), únicamente en 17 carreras de educación superior y estudios universitarios, lo que representa un 14,78%, del total de todas las carreras de nivel superior.

De las 17 carreras que explicitan el abordaje de los DD.HH. en sus planes de estudio y perfiles de egreso, 11 pertenecen a la UdelaR, y 6 al CFE. Por lo tanto, en proporción al total de carreras que imparte cada organismo –92 UdelaR y 22 CFE–, los DD.HH. encuentran mayor explicitación en los planes de estudio y perfiles de egreso diseñados por el CFE. Esto sucede en las carreras: Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Inicial, Maestro Técnico, Educador Social, Profesorado de Derecho y Sociología

A su vez, dentro de la UdelaR, las 11 carreras que enuncian de forma explícita los DD.HH. en sus planes de estudio y/o perfiles de egreso pertenecen a las tres principales áreas existentes. Pero es necesario destacar que tan solo una pertenece al Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, área que imparte 35 carreras en total; y 3 al Área de Ciencias de la Salud que abarca 28 carreras. Esto implica que, de las 20 carreras nucleadas en Facultad de Medicina, únicamente una, la de Partera y Obstetra, incluye en su plan de estudio y/o perfil de egreso una mención explícita a los DD.HH. Mientras, el Área Social y Artística, que también imparte 28 carreras, posee 7 que explicitan los DD.HH. en sus planes de estudio y perfiles de egreso.

En tanto el Área Social y Artística, sola, casi duplica la cantidad de carreras con planes de estudio y perfiles de egreso que señalan explícitamente el abordaje de los DD.HH., en relación a las dos restantes áreas de la UdelaR, es evidente que el tema de los derechos humanos es asociado a los conocimientos vinculados a lo social, lo humanístico y el arte, en mayor medida que a las demás áreas de conocimiento. Se vislumbra una idea de que los derechos humanos son objeto de análisis de aquellos profesionales que estudian la sociedad, las relaciones sociales y las producciones humanas vinculadas a lo artístico, y en mucho menor medida, se encuentra un posicionamiento que trasciende a los derechos humanos como objeto de estudio específico, sino como un horizonte ético y político que puede orientar el accionar profesional en cualquier ámbito de la vida.

El Cuadro 7, indica aquellas carreras en donde se brindan contenidos explícitamente vinculados al campo de problemas de los DD.HH., en sus asignaturas obligatorias. Se observó que, por un lado, a nivel universitario, en 8 carreras, de las 92 relevadas, se presentan los DD.HH. como contenidos específicos obligatorios, tanto en el Área Social y Artística, en el Área de las Ciencias de la Salud, como en el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Asimismo, se observó que desde la Unidad Académica (Área de Derechos Humanos) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, se realiza un curso de Introducción a los DD.HH., que acredita como curso optativo para todas las carreras de la UdelaR.

Cuadro 7: Servicios universitarios con materias específicas obligatorias, con contenidos en DD.HH.

Servicio	Nombre carrera	Área	Asignatura específica
Escuela de Nutrición	Licenciatura en Nutrición	Área Ciencias de la Salud	Soberanía Alimentaria
Facultad de Psicología	Licenciatura en Psicología		Psicología, género y Derechos Humanos
Facultad de Derecho	Licenciatura en Relaciones Internacionales	Área Artística y Social	Derechos sociales
	Licenciatura en Relaciones Laborales		Derechos Humanos
	Doctor en Derecho		
Facultad de Información y Comunicación	Licenciatura en Ciencia de la Comunicación		Sociedad, cultura y políticas de comunicación
Facultad de Ingeniería	Ingeniería Naval	Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Derecho y ciencias sociales
Facultad de Veterinaria	Doctor en Ciencias Veterinarias		Legislación ambiental, alimentaria y salud

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis previo en cuanto al abordaje explícito de los DD.HH., en cada una de las áreas en las que se agrupan las carreras de la UdelaR vemos que al focalizar en la cantidad de asignaturas obligatorias que abordan el tema en cuestión, surgen aspectos interesantes a señalar. De las tres carreras del Área de las Ciencias de la Salud que mencionan los DD.HH. en sus planes de estudio y/o perfiles de egreso, solo dos poseen asignaturas obligatorias con contenidos específicos relacionados a los DD.HH.: la Licenciatura en Psicología y la Licenciatura en Nutrición. Esto quiere decir que, si bien la carrera de Obstetra y Partera hace una mención explícita al tema en su plan de estudios y/o perfil de egreso, luego no incorpora en su malla curricular obligatoria una asignatura que aborde el campo de los DD.HH. No implica que el mismo no pueda aparecer en sus cursos optativos, al igual que pueden presentarse cursos optativos que aborden el tema explícitamente en las demás carreras que no lo hacen en su malla curricular obligatoria, ni en su plan de estudio o perfil de egreso.

En el caso del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, tan solo una carrera (Ingeniería Naval) posee una asignatura con mención

específica a los DD.HH., la misma carrera que explicita el abordaje del tema en su plan de estudios y/o perfil de egreso.

Respecto al Área Social y Artística, de las siete carreras que explicitan el tema de los DD.HH. en sus planes de estudio y/o perfiles de egreso, solo cuatro incorporan asignaturas obligatorias que abordan la cuestión; de las cuales tres pertenecen a la Facultad de Derecho. Esto nos permite ya no solo advertir que en la UdelaR prevalece una mirada que acota los DD.HH. al área social, sino también a su dimensión jurídica, ya que, aunque el estudio de los derechos humanos en la Facultad de Derecho incorpore el abordaje filosófico, histórico, político, social o antropológico, ciertamente su énfasis está puesto en su concepción y posterior aplicación jurídica.

Al analizar la situación de las carreras del CFE, se encuentra que todas presentan en su Núcleo de Formación Profesional Común, una asignatura obligatoria en DD.HH. Esto determina que si bien de sus 22 carreras, como se mencionó antes, solo 6 enuncian contenidos explícitos en DD.HH. en sus planes de estudios y/o perfiles de egreso; el tema de los DD.HH. se aborda en la malla curricular obligatoria de todas sus carreras.

A modo de síntesis

La formación integral de profesionales desafía a las propuestas curriculares del siglo XXI. La Universidad, en tanto formadora de sujetos críticos, sensibles para la acción, transformación y emancipación social, necesita programas de estudio en que se contemple la enseñanza propia de cada disciplina y asignaturas que sensibilicen y problematicen el orden establecido, en donde se posibilite la búsqueda de nuevas perspectivas a los DD.HH. (Nesta, 2018). En este marco, la EDH en las universidades del siglo XXI resulta ser fundamental, en tanto privilegia la relación con los antecedentes históricos específicos en América Latina. Esto pone de manifiesto la necesidad de que la dimensión ética de los DD.HH. se materialice en acciones concretas con el diálogo entre universidad y sociedad.

Los acontecimientos históricos han dejado su huella en las sociedades, tal es así que el nuevo orden internacional que surge a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1945) propone un horizonte ético basado en los pilares de la Carta de las Naciones Unidas: la paz, la seguridad y el desarrollo de los derechos humanos, que supone poner en diálogo la existencia de tensiones entre los nuevos y viejos discursos en torno a las perspectivas existentes de los DD.HH. Para ello, el aporte de Rodino (2009) facilita y despliega un abordaje histórico conceptual de los mismos. La autora establece tres líneas de desarrollo histórico de la EDH en América Latina. La primera centra sus orígenes en la década de 1980 (visión política y jurídica), la segunda en 1990 (visión pedagógica) y por último se instala en el siglo XXI (visión

integral). Las tres líneas dialogan y se integran en la propuesta de la EDH a nivel de la educación superior.

Por su parte, desde la Universidad se destacan las políticas centrales de diversificación, articulación y flexibilización curricular que la UdelaR ha impulsado en la última década con el fin de respaldar la ampliación y el desarrollo de la oferta de educación terciaria y universitaria nacional. Ello supone el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única a un modelo curricular abierto, flexible y articulado (Collazo, 2013).

La formación en y para los DD.HH. trasciende la teoría, se basa en la construcción de los vínculos sociales, reconociendo las diversidades e impulsando al sujeto productor de ciudadanía desde la vida en relación, desde las cotidianidades y los múltiples acontecimientos que en ella produce.

Sin embargo, ante los hallazgos relativos a la presencia explícita de los DD.HH. en la formación universitaria (UdelaR) y la formación en educación (CFE-ANEP), encontramos una brecha importante entre ambas. Partimos de la base de la importancia de la existencia de espacios curriculares que sean concebidos específicamente para la enseñanza de los DD.HH., y en ese sentido, es necesario reconocer su mayor incorporación en las carreras impartidas por el CFE-ANEP. No quiere decir que no reconozcamos la necesidad de que la educación en DD.HH. sea concebida también en su dimensión vivencial o lo que conocemos como el “por medio de” o “a través de” los DD.HH. Lo hacemos; reivindicamos que la EDH debería estar presente en sus múltiples dimensiones, a lo largo del desarrollo de todas las carreras, tanto universitarias como de formación en educación. Pero para que estas personas sean futuros/as profesionales de las distintas áreas en las que ejerzan, comprometidos/as con la construcción de una cultura en DD.HH., creemos que los espacios explícitos que apunten al aprendizaje sobre –y no solo a través de y para– los derechos humanos, deben aumentar y profundizarse.

El proceso que aún transitamos para profundizar la vigencia y ejercicio de los DD.HH., debe estar reflejado en los contenidos curriculares de todos los niveles de la enseñanza (Nesta, 2018). El contexto regional pone de manifiesto la necesidad de que se desarrollen políticas educativas, que institucionalizan, visibilicen y concienticen los DD.HH., como horizontes ético-políticos y subjetivos, que nos permitan ampliar los interrogantes desde posturas críticas y humanizadoras.

Camino de encuentros, desencuentros y construcción: Una metodología de taller de investigación y educación en derechos humanos

Ana Laura Piñeyro

1. Introducción

Para plantear el trabajo de relevamiento de relatos sobre la educación en derechos humanos, uno de los desafíos para el grupo fue desarrollar una metodología de trabajo que permitiera incorporar de forma activa algunos postulados conceptuales teórico-técnicos que la EDH plantea. Desde el lugar de la investigación nos interesaba cruzar algunas informaciones obtenidas con la voz directa de los y las docentes.

Es así que el grupo se planteó la posibilidad de trabajar directamente en talleres con docentes y educadores/as, en el entendido que si nos interesaba investigar en EDH no podíamos dejar de ir a buscar las opiniones, las experiencias y las reflexiones de las y los educadores en derechos humanos.

Para eso se diseñó un taller con el objetivo de poner en juego el saber de EDH de los participantes y el desafío de proponerles una experiencia acorde con metodología de EDH.

Este dispositivo de investigación –el taller– se realizó en tres oportunidades: una en Montevideo, otra en la ciudad de Durazno y por último en la ciudad de Paysandú. En las instancias de trabajo en el interior fue muy importante el apoyo y cooperación que nos dieron instituciones locales. Las intendencias, las juntas departamentales, los Centros MEC, así como actores de la UdelaR; y medios de prensa de las zonas, que apoyaron la convocatoria y la difusión.

En el desarrollo de este capítulo se expone la concepción teórica-metodológica que sostuvo el grupo en el trabajo con la metodología participativa-activa –el taller–, así como la descripción y análisis de estas instancias realizadas, dando cuenta de la posibilidad de construir conocimiento sobre EDH en colectivo.

2. El taller: repasando la metodología

Este equipo concibe al espacio del “taller educativo” como un lugar donde se prioriza la participación de los sujetos, y se pone en juego la integralidad en un encuentro con otros, con el tema y con sí mismos. Entendemos a esta propuesta metodológica de participación-activa, como una invitación a la vivencia y a una posterior reflexión a partir de la misma, dando un lugar destacado al proceso integral (involucrando las dimensiones de lo cogniti-

vo-racional, afectivo-emocional y lo conductual-actitudinal) que sucede en y durante una sesión de taller.

En el taller se tiene en cuenta el despliegue simultáneo que se da tanto de un posicionamiento individual como en la dinámica grupal, lo que permite integrar las dos dimensiones y aprender en ellas. Es un espacio metodológico donde se valoriza el “sentir-pensar y hacer”, como acto integral e integrador, dando lugar a la dimensión individual, así como a la dimensión colectiva. Genera interacciones entre los participantes y con la/s propuesta/s planteada/s. Emerge la comunicación grupal como fenómeno de relación humana que vincula y da expresión a las diferentes dimensiones involucradas y a una construcción colectiva del conocimiento.

Durante el proceso de trabajo en un taller se parte de elementos que apuntan al autoconocimiento (dimensión individual y subjetiva) y se refuerza la confianza y la autoestima. Se desarrolla en un contexto dialógico, promoviendo el acto de comunicación o fenómeno de comunicación humana, valorizando y profundizando la confianza grupal entre los diferentes integrantes. Se genera lo colectivo –la tarea común–, sea esta concreta o intelectual, en un proceso de construcción y producción de conocimiento. Se van generando comprensión y acuerdos; se va accionando sobre la complementación, desarrollando la acción y comprensión solidaria, entendida como cooperación. Se van desarrollando las habilidades/capacidades de un encuentro humano satisfactorio, pleno, que permite enriquecer la relación entre las personas y construir vínculos que posibilitan estar juntos y construir juntos.

Esto da significado y sentido al respeto por las personas y por los procesos de desarrollo emocional y cognitivos de las mismas, y permite adquirir nuevos aprendizajes tanto a nivel individual como grupal, desde una concepción integral, tanto de la persona humana en sus múltiples dimensiones como del aprendizaje en sí. Surge la valoración de los aportes propios y los del “otro”; emerge el vínculo entre participantes, se va construyendo “lo común”.

Este movimiento constante, retroalimenta y potencia la capacidad expresiva, creativa, dando lugar a la capacidad crítica de adaptarse a lo colectivo, a la realidad de las personas (capacidad de adaptación saludable). Así como se va sujetando en comprensión y respeto a las personas, a las diferentes visiones sobre el o los temas tratados, construyendo la dimensión valórica, que fundamenta la dignidad humana, expresada en la EDH.

3. Nuestra opción de trabajo grupal: justificación

La opción por incorporar a esta investigación una instancia de trabajo con la modalidad participativa-activa, como fue “el taller de relevamiento de narrativas de los y las docentes y educadores/as”, responde a una necesidad de cruzar técnicas de validación de datos, así como una opción ética en concordancia con los postulados y principios de la EDH.

Con la metodología de taller, y el taller diseñado por el equipo, se desarrolló una instancia presencial e integral de EDH, que permitió abarcar las dimensiones teórica, políticas y éticas en las reflexiones y opiniones de las y los participantes.

Se plantearon diferentes dinámicas que posibilitaron relatos, expresiones, vivencias de los y las docentes participantes y, a su vez, se intercambiaron ideas, reflexiones sobre lo aportado en el taller. Así también se logró recoger proyecciones y necesidades de los y las participantes sobre la EDH.

El taller como modalidad de investigación, sienta sus bases en la convicción de que se requiere de una propuesta vivencial donde poder desarrollar el encuentro con el otro/a. La experiencia vivencial permite desarrollar la capacidad de descubrir, de preguntarse, de buscar respuestas, volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, con uno mismo, con los otros y en los contextos concretos. Lo que permitió, a nuestro parecer, que en su despliegue metodológico abarcara las dimensiones teóricas, políticas, educativas y éticas que nos interesaba destacar de la EDH.

Se plantearon dinámicas que permitieron visualizar la propuesta de EDH en los relatos de las prácticas de los/as docentes participantes e intercambiar ideas, impresiones y reflexiones sobre lo expuesto y lo vivido.

Dar lugar, en el taller, a la posibilidad de hacer una devolución y cierre del proceso con las personas que se implicaron en la investigación es fundamental para la coherencia en el planteo en la EDH, en términos tanto éticos como metodológicos. Marca el lugar que se les da a los sujetos de la investigación y la posibilidad dialógica de un intercambio sobre los datos surgidos del mismo proceso. Presentar una devolución del trabajo realizado enmarcado en los referentes teóricos, jurídicos y pedagógicos que dan cuerpo a esta investigación, nos permite dar coherencia al proceso de EDH que este grupo emprendió.

4. Nuestro taller

Con el proyecto de fortalecimiento de grupos interdisciplinarios nos habíamos propuesto el objetivo general de producir conocimiento sobre el estado de la educación en derechos humanos en Uruguay que constituyera un aporte para enriquecer las prácticas educativas y las políticas públicas de EDH.

Específicamente apuntábamos a producir conocimiento interdisciplinario sobre la implementación de la EDH en los distintos niveles educativos, y aportar orientaciones pedagógicas para la EDH en la formación superior.

Teniendo lo anterior en cuenta, con los talleres nos propusimos: relevar narrativas con las que las y los educadores relatan sus prácticas de educación en derechos humanos; propiciar instancias de construcción colectiva de un

saber sobre la educación en derechos humanos; y fortalecer un espacio interdisciplinario de EDH.

En el taller encontramos tres grandes momentos: inicio, caldeamiento o preparación; actividad propiamente dicha; y conceptualización y cierre.

*** Inicio, caldeamiento o preparación**

En el inicio, se apunta a introducir elementos que permitan conocer, comprender y acercarse (intelectual, física y afectivamente) a la tarea y a los/as otros/as participantes. Esto contribuye a instalar el clima de confianza y apertura necesaria para la realización del “encuentro”. En este primer momento presentamos el espacio de investigación como parte de un proyecto grupal; nos presentamos como equipo de trabajo, e invitamos a los y las participantes a trabajar con metodologías activas, así como a ser parte de un proceso de construcción de conocimiento que como insumo principal contaría con sus relatos y sus reflexiones en relación a sus prácticas.

A modo de caldeamiento propusimos una presentación de los y las participantes que implicó agruparse por aspectos en común que era necesarios conocer, o una excusa para conocernos: nombre, fecha de nacimiento, nivel educativo en el que trabajan. Luego, nos dispusimos a recorrer el espacio, un espacio nuevo para algunos/as, conocido para otros/as, pero que sobre todo nos convocaba a una tarea en común. Recorrimos el salón que nos albergaba siguiendo las consignas que nos invitaban a saludarnos en distintos formatos: con la mirada, con la mano, con el codo, y modos nuevos de acuerdo al grupo, incluso sugeridos por los/as participantes. Continuamos con caminatas de a dos, de a cuatro, de a ocho (según el número de participantes), lo que implicaba ya comenzar a trabajar con uno/a otro/a; a adaptarse a la forma de caminar de los/as demás e intentar proponer la nuestra; escuchar y ser escuchados/as, esta vez desde lo corporal. Quedaron entonces, a partir de la última caminata, los subgrupos conformados para el siguiente momento, donde la escucha y el intercambio ya sería a través del lenguaje verbal.

*** Actividad propiamente dicha**

El segundo momento consiste en la actividad propiamente dicha donde se plantea el trabajo de creación y producción pautado por quienes coordinan, que habilita procesos de reflexión y apreciación en conjunto desde las dimensiones cognitivas, afectivas y creativas. Esta etapa puede consistir en varias actividades. En nuestro caso, la actividad a la que procedimos en primer lugar fue el trabajo en subgrupos donde se planteó la discusión sobre preguntas que atienden a las categorías de análisis que habíamos fijado previamente. Dichas preguntas fueron agrupadas en tres ejes: Objetivos y contenidos de la EDH; Metodología y relaciones en la EDH; Marco de las prácticas, y Proyección y transformación.

Dentro del *Eje 1- Objetivos y contenidos de la EDH*, las preguntas fueron: ¿qué es la educación en derechos humanos?; ¿para qué educar en derechos humanos?; ¿sobre qué contenidos/temas trabajan cuando educan en derechos humanos?; ¿educan para formar promotores de derechos humanos y cómo lo hacen? Dentro del *Eje 2 - Metodologías y relaciones en la EDH* las preguntas fueron: ¿de qué manera educan en derechos humanos y cómo educan para vivir en clave de derechos humanos?; ¿qué tipos de relaciones se establecen entre los actores de la educación cuando hacen educación en derechos humanos? Y las preguntas correspondientes al *Eje 3 - Marco de las prácticas* fueron: ¿en qué medida lo que hacen de EDH lo hacen en el marco de determinadas normativas, y/o institucionalidad, y/o políticas públicas, y ¿cuáles serían esas normativas, institucionalidad y políticas públicas?

Cada subgrupo estuvo acompañado por dos integrantes de nuestro equipo que tenían el rol de ir planteando las preguntas y registrando las intervenciones, pero sin incidir en las respuestas u opiniones de los/as participantes.

Antes de finalizar la discusión en subgrupos se les propuso, pensando en todo el intercambio realizado hasta el momento, una última pregunta: ¿cómo está la EDH hoy?, perteneciente a un cuarto eje definido por el equipo previamente: *Proyección y transformación*. Esta vez las respuestas fueron registradas en forma individual en tarjetas relativamente pequeñas que luego les pedíamos que colocaran en un espacio del piso elegido para ello.

Una vez se encontraban desplegadas las tarjetas de todos/as los/as participantes sobre la situación actual de la Educación en Derechos Humanos, invitamos a todos/as a leerlas. A partir de esa lectura les hacíamos una nueva pregunta también a responder en tarjetas: ¿cuál es la situación deseada, proyectada de la EDH en el futuro, para cada uno/a? También debían colocar las tarjetas en el piso, pero esta vez en un lugar más alejado de las primeras tarjetas, dejando un espacio en el medio entre la situación actual y la deseada. Luego de leer este segundo conjunto de tarjetas les pedimos que respondieran una última pregunta: cuáles serían los caminos para la transformación que permitieran avanzar desde los aspectos no satisfactorios de la situación actual hacia la visión proyectada como deseada. Las respuestas a esta tercera pregunta fueron plasmadas en tarjetas que se colocaron en el espacio del medio, entre el primero y segundo conjunto de tarjetas.

* **Conceptualización y cierre**

Aquí se apunta a la construcción grupal del proceso cognocente; se realiza la síntesis del trabajo, se conceptualiza y contextualiza a través de la puesta en palabras de las acciones, reflexiones, emociones y, si fuera oportuno, las conclusiones y cierres.

En ese sentido, habiendo construido un camino de tarjetas –que iban desde las que mostraban la situación actual de la EDH, hasta la situación deseada o

el futuro ideal de la EDH, pasando por el cómo llegar hasta allí–, realizamos una lectura colectiva de todas las tarjetas y dimos lugar a las reflexiones en torno a dichas fases del camino. Promovimos una primera síntesis de lo que fue apareciendo en las actividades anteriores, y un cierre de los relatos que aparecieron, señalando coincidencias y diferencias.

Culminamos con un cierre en ronda en la que invitamos a expresar individualmente en una o dos palabras su sentir sobre la actividad. Para finalizar, les pedimos que, a modo de evaluación sobre el taller vivenciado, escribieran en unos papelógrafos su evaluación de la actividad (sobre el cumplimiento de los objetivos, la metodología usada para esta instancia, el resultado de la misma, impresiones y reflexiones generales).

Así describimos el desarrollo del “nuestro taller”, que fue replicado en las instancias de Montevideo, Durazno y Paysandú, y que se analiza en el apartado siguiente.

Análisis cualitativo de las narrativas sobre educación en derechos humanos

Fernando Willat¹⁶

Macarena Gómez¹⁷

Andrea Romero¹⁸

En este artículo se incluye el análisis cualitativo de los registros de los talleres con el objetivo de relevar los relatos de los educadores y las educadoras sobre la educación en derechos humanos. Estos registros incluían lo expresado por los y las participantes en los talleres, así como lo que quedó plasmado en tarjetas y papelógrafos, y su registro fotográfico ya que también importaba la disposición espacial de las tarjetas.

¹⁶ Miembro del equipo técnico de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República. Profesor y coordinador académico del curso “El enfoque de derechos humanos en las políticas públicas” de la Escuela Nacional de Administración Pública.

¹⁷ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UdelaR). Con Especialización en Derechos Humanos y Estudios Críticos del Derecho (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Referente técnica del equipo de EDH de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Docente de la Facultad de Información y Comunicación, UdelaR. Integrante de la RedLacEDH.

¹⁸ Licenciada en Psicología (UdelaR) y Diplomada en EDH (Ausjal/ Universidad Católica del Uruguay). Se ha desempeñado en proyectos de DD.HH. en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y actualmente en el área de EDH de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Integrante de la RedLacEDH.

Para realizar el análisis cualitativo se tomaron en primera instancia las categorías correspondientes a los ejes y preguntas que guiaron la discusión en el taller. Dentro del Eje 1- Objetivos y contenidos de la EDH, las categorías son: qué es la educación en derechos humanos; para qué educar en derechos humanos; sobre qué contenidos/temas trabajan cuando educan en derechos humanos; ¿educan para formar promotores de derechos humanos y cómo lo hacen? Dentro del Eje 2 - Metodologías y relaciones en la EDH las categorías son: de qué manera educan en derechos humanos y cómo educan para vivir en clave de derechos humanos; qué tipos de relaciones se establecen entre los actores de la educación cuando hacen educación en derechos humanos. Las categorías correspondientes al Eje 3 - Marco de las prácticas son: en qué medida lo que hacen de EDH lo hacen en el marco de determinadas normativas, y/o institucionalidad, y/o políticas públicas, y cuáles serían esas normativas, institucionalidad y políticas públicas. Y en el Eje 4 - Proyección y transformación, las categorías son: cuál es la situación presente de la EDH; cuál es la situación deseada, proyectada de la EDH en el futuro; y cuáles serían los caminos para la transformación que permita avanzar desde los aspectos no satisfactorios de la situación actual hacia la visión proyectada como deseada.

Se construyeron tablas en las que para cada categoría se incluían todas las intervenciones –es decir, expresiones de los y las participantes– que podían agruparse bajo el título de esa categoría. Una misma intervención, por lo tanto, podía quedar clasificada en más de una categoría. Adicionalmente, se leyeron las intervenciones buscando categorías emergentes que no hubiesen sido previstas antes del taller. Se agregó la categoría: cómo viven el poder en la EDH, dentro del eje Objetivos y contenidos de la EDH. De este modo se crearon campos temáticos sobre los cuales las diferentes intervenciones aportaron relatos.

Al momento de describir estos relatos nos encontramos ante la disyuntiva de elaborar una descripción despojada de interpretación o una que enriqueciera lo recuperado en los registros mediante un ejercicio de interpretación. Ciertamente, un ejercicio de interpretación corre el riesgo de colocar en los relatos elementos adicionales a lo que está en lo dicho por los y las participantes, pero no hacerlo nos dejaba la sensación de empobrecer lo que realmente se había dicho. Por esta razón optamos por la descripción interpretativa, complementada por un esfuerzo colectivo para controlar lo que pudiera incorporarse sin haber estado en el intercambio o producción del taller. Esto llevó a la reescritura colaborativa del relato en sucesivas correcciones para minimizar el riesgo. No obstante este esfuerzo, asumimos además el carácter inevitable de la interpretación, ya existente en los propios registros en la medida en que implican selecciones y cambios que introduce quien registra. Y también inevitable en la construcción del relato, donde la opción que pretende ser despojada de intervención también interpreta e introduce cambios respecto a lo dicho por los y las participantes. A continuación, se

presenta el resultado de este trabajo, donde se incluirán, entre comillas, las intervenciones de los y las participantes de los talleres, seleccionadas para analizar los campos temáticos sobre los que se buscaba indagar

Eje 1. Objetivos y contenidos de la Educación en Derechos Humanos

1.1. Qué es la Educación en Derechos Humanos para los/as educadores/as

La EDH aparece nombrada como un momento específico de la educación donde se hace referencia explícita a los derechos humanos, pero también como algo transversal a todos los momentos educativos, ya sea en todas las asignaturas y espacios curriculares, o como algo que se vivencia en la práctica educativa y que trasciende lo curricular. Incluso para algunos/as puede trascender un compromiso vinculado a una tarea remunerada, y ser una “militancia”. Algunas intervenciones señalan la necesidad de nombrar y explicar los derechos humanos, relatar su historia y su sentido político presente, pero haciendo énfasis en que esta dimensión intelectual, cognitiva, esté acompañada por una práctica consecuente. Asimismo, resaltan que es necesario complementar el abordaje que pueda hacer un/a educador/a, con la transversalidad que recorre el conjunto del currículo y que da sentido y carácter sistémico al conjunto del proyecto educativo.

Muchos/as educadores/as parecen acordar respecto a que la educación en derechos humanos tiene diferentes dimensiones, aunque con frecuencia, colocan el énfasis en alguna. Algunos/as plantean la importancia de la transmisión de información. En general, estos relatos están asociados a la valoración de la importancia que las personas conozcan sus derechos para poder exigirlos y no aceptar determinadas situaciones como naturales. La transmisión de información aparece como una condición necesaria, pero que requiere ser problematizada.

Así, un docente plantea que para ejercer los derechos hay que tener información y señala por ejemplo, que “sobre el derecho a la alimentación, las personas tienen derecho a que sea compatible con sus creencias, que sea accesible, que sea suficiente” (TM).¹⁹ La educación en derechos humanos desde esta perspectiva aportaría una mirada específica, que está recogida en la normativa y en la doctrina jurídica, pero que antes es un programa ético-político. Otra de las personas participantes señala que “hay que explicar qué son los derechos humanos, pero al mismo tiempo hay que hacer que las prácticas sean orientadas éticamente desde ahí” (TM). Educar en derechos humanos sería, desde este enfoque, problematizar, volver a mirar la realidad desde esta perspectiva. En ese sentido se señala, por ejemplo, la importancia de problematizar los temas cotidianos o que pueden estar en la agenda pú-

¹⁹ La expresión (TM) significa Taller de Montevideo, (TD) taller de Durazno y (TP) taller de Paysandú. Se indicará con dichas siglas a qué taller corresponde la cita.

blica relacionándolos con las convenciones y tratados de derechos humanos, así como con los desarrollos conceptuales de esta área de especialización.

Algunos/as plantean una educación que integre a las personas, en un orden social, mediante la toma de posición y explicitación de valores respecto a las relaciones que se establecen en la práctica educativa. Así, por ejemplo, se señala que es parte de la educación en derechos humanos la intervención del/la educador/a cuando ocurren hechos de discriminación o violencia entre estudiantes, la problematización de la situación y el aporte desde una construcción de sentido que permita superar dichas prácticas: “educar en derechos humanos es intentar desarrollar la conciencia para vivir en un entorno más saludable. Ante los chistes y abusos, no dejarlo pasar” (TD).

Pero también en algunas intervenciones se percibe la búsqueda de la integración en un orden social que incluya a quienes están excluidos/as, y la transmisión de valores de una sociedad de iguales en dignidad, del reconocimiento recíproco de la condición de personas. Así, se plantea, por ejemplo: “educar en derechos humanos es incluir. Tratar de que la sociedad incluya. Que se entienda que todos somos personas” (TD).

Otros discursos colocan el énfasis en la práctica, en las relaciones que se establecen en la educación y en la intencionalidad política de la educación. En este marco algunos señalan la importancia de la problematización de prácticas de dominación naturalizadas y el desarrollo del espíritu crítico. Desde estos relatos, la educación en derechos humanos debe garantizar que las personas no se informen solo desde los puntos de vista hegemónicos, sino que puedan construir su propio punto de vista. Una de las funciones de la EDH sería entonces cuestionar la naturalización o la normalización de algunas situaciones y visibilizar que la realidad social tiene carácter de construcción cultural, y es, por lo tanto, contingente y no necesaria, lo que habilita a pensar alternativas y posibilidades de transformación de la misma. Este desarrollo del sentido crítico está asociado a la capacidad de no aceptar las injusticias, de revelarse contra la arbitrariedad. Así, por ejemplo, se señala: “educar en derechos humanos es educar en el desarrollo de un espíritu crítico. Educamos para no naturalizar ni normalizar nada. [...] Queremos formar gente que no pasa por alto las situaciones en que se vulneran derechos, que sean capaces de cuestionarse” (TD).

Todos estos planteos, incluso los que ponen el énfasis en la trasmisión de información parecen hacerlo desde una perspectiva que se orienta hacia la acción. Esa acción buscaría transformar situaciones de injusticia o construir las posibilidades de su superación. También implicaría un tipo de subjetividad; remitiendo a sujetos autónomos, que piensen por sí mismos y que se comprometan con la sociedad en la que viven. Todos los planteos parecen coincidir en ser portadores de una utopía o modelo de relaciones sociales. Por lo tanto, hay implícita una visión del carácter político de la educación en derechos humanos.

1.2. El para qué de la educación en derechos humanos

Algunas intervenciones plantean que educan en derechos humanos para que todas las personas conozcan sus derechos, especialmente quienes se encuentran en situaciones de mayor vulneración. Se señala que es errónea la percepción de que todas las personas saben cuáles son sus derechos. Perciben en particular en relación a las personas que tienen más vulnerados sus derechos y que padecen situaciones de discriminación estructural, que la vulneración de sus derechos suele estar asociada a la naturalización de esta situación. La violencia construye su propio discurso y nombra las cosas de determinada manera; construye un sentido, un modo de entender el vivir esa situación. Se plantea que la educación en derechos humanos debe deconstruir esa visión, pero además debe construir visiones alternativas que permitan nombrar de otro modo la vivencia de esa violencia.

En palabras de una educadora: “Yo no estoy de acuerdo con que todo el mundo más o menos sabe que tiene derechos humanos. [...] hay quienes normalizan la vulneración, están por fuera de todo. [...] Pero no es que no sientan la necesidad de los derechos. Tampoco implica que no sepan que están siendo vulnerados; no saben nombrarlos” (TP).

Una de las finalidades que se menciona de la EDH, es la formación para la solidaridad; como se expresó anteriormente, el hecho de que un grupo completo se solidarice y se comprometa con los derechos de los demás, de los más vulnerables, tiene que ver también con la definición de la EDH en sí misma. Algunas intervenciones establecen un vínculo con la formación en ciudadanía. La idea de los derechos y las responsabilidades está asociada a la construcción de una virtud cívica. Parece pensarse en una ciudadanía crítica, de ciudadanos y ciudadanas que puedan optar y cuestionar lo naturalizado. En ese sentido, un docente afirma: “lo que le quede de la materia, genial, pero lo primero es que estás educando ciudadanos. Ciudadanos de bien, que entiendan sus responsabilidades y también sepan sus derechos, que no normalicen los abusos” (TM). Se señala, no obstante, una preocupación por la ética del/la educador/a en esta tarea de educar en la ciudadanía: “hay una línea fina entre moralizar y educar en derechos humanos. [...]” (TM). Si bien en los talleres no se profundizó demasiado sobre qué implicaría pararse de un lado u otro de la línea, interpretamos que tiene que ver con el uso del poder por parte del/la educador/a, en tanto el modo en que se utilice el mismo haría la diferencia entre adoctrinar –lo que sería propio de una racionalidad de dominación, y no de la perspectiva emancipadora de los derechos humanos–, o educar en derechos humanos.

Son frecuentes las referencias a una situación presente insatisfactoria y al proyecto de construir una sociedad mejor. Algunas de estas referencias hablan de un pasado en el que existían utopías que ya no existen –“se han perdido las utopías” (TM)– y un presente donde prima el individualismo, el

descreimiento, la irresponsabilidad. Algunas referencias proyectan estas pérdidas en las generaciones más jóvenes, pero otras intervenciones señalan su carácter más generalizado que afecta a todas las personas que viven este presente. Lo asocian a un rasgo de la cultura de estos tiempos en los que “nos ha ganado el consumismo” (TM) que ha penetrado en los procesos de construcción de subjetividad.

En el marco de estas consideraciones surge la discusión sobre el carácter natural, inherente a la persona humana y, por lo tanto, no histórico de los derechos humanos: “los derechos humanos no nacen con la segunda guerra, porque son inherentes a la persona humana. Los Estados no los habían incorporado” (TM). En contraposición, se plantea una visión que podría enmarcarse en una concepción histórico-crítica que concibe los derechos humanos como resultado de las luchas sociales y políticas: “la internacionalización de los derechos humanos fue a partir de la Segunda Guerra Mundial, los crímenes del nazismo, el exterminio, provocaron la reacción del nunca más. Para que no se repitan los errores, para que los estados no vulneren derechos” (TM). Desde esta perspectiva la educación en derechos humanos tendría la finalidad de hacer conocer esos hechos y procesos para valorarlos y defenderlos, para apropiarse de ellos y ser parte de su desarrollo; para inscribirse en ellos como protagonistas de la construcción histórica. Y quienes se sitúan en esta postura plantean que: “hay que enseñar sobre las luchas históricas. Sobre lo que costó” (TM).

También aparece como un objetivo de la educación en derechos humanos promover la convivencia y la armonización de las relaciones humanas. Se señala que educamos en derechos humanos para promover y afianzar la convivencia; promover el respeto mutuo; reducir la violencia y posibilitar el ejercicio del pluralismo. Se aprecia en forma reiterada la preocupación por señalar que no se trata solo de educar sobre los derechos sino también de educar sobre las obligaciones. Esta preocupación refiere en muchos casos a una visión en la que lo comunitario, lo social, tiene un valor que debe imponerse sobre los impulsos egoístas para que pueda existir al menos una cierta armonía en la convivencia. En algunos casos, incluso, parece implicar que los derechos son de las personas que cumplen con sus obligaciones y cuando estas no se cumplen, cuando alguien rompe las reglas, pierde los derechos. Pero en otros casos las obligaciones aparecen como correlato de los derechos. No hay desde esta perspectiva otras obligaciones que las que se derivan de los criterios de justicia de la construcción de un esquema de derechos iguales para todas las personas y los derechos no se pierden por el incumplimiento de las obligaciones.

Para varios/as la educación en derechos humanos está íntimamente relacionada con las situaciones de injusticia en el marco de las cuales se desarrolla su práctica educativa o socioeducativa. Es la experiencia de la cercanía

de los/as oprimidos/as lo que crea un compromiso del que nace una manera de ver el mundo y de querer cambiarlo, pero también la frustración y el sentimiento de impotencia. Una educadora expresa en ese sentido que en la educación en DD.HH. a veces “es difícil educar y decir que son derechos universales y yo no los tengo. Hasta lo más sencillo del derecho a llevar el alimento a mi casa” (TD).

Para muchos/as, la EDH aparece como una práctica que intenta enfrentar las injusticias que vulneran derechos. Esto ocurre en general en instituciones que desarrollan prácticas sociales o socioeducativas, pero también en centros de educación formal insertos en contextos de pobreza o exclusión social. En estas situaciones identifican tramas culturales y en particular institucionales que son parte de un sistema de opresión que reproduce las injusticias. Se considera que “en las instituciones educativas hay un imaginario que se da el derecho humano. [...] se escucha que dicen: le damos la oportunidad de que esté acá, y eso no es así. Y a partir de ese imaginario es que se dan problemas de exclusión” (TP). Se plantea que la alternativa está en tratar a las personas como sujetos protagonistas que desde la construcción compartida de visiones críticas del mundo desarrollan capacidades que los empoderan.

Aparece con frecuencia la finalidad de la EDH como el desarrollo de capacidades para poder ejercer los derechos. En algunos casos, esto es planteado en términos de deconstrucción de discursos que descalifican y construyen una subjetividad de resignación y sometimiento, que no permite ver a quienes emiten esos discursos las prácticas de dominación, que son causas de la situación y por las que son a su vez oprimidos/as. En este sentido, una educadora relata el caso de una estudiante que dice: “soy una burra”, que entiende que es consecuencia de que sus padres se lo hayan dicho, puesto que “implica una pensión o una asignación doble, y a veces en muchas ocasiones está incentivado por la familia como una estrategia de supervivencia económica” (TP). En estos casos, la EDH aporta a la construcción de la autoestima desde el reconocimiento de la condición de sujeto de derechos, de ser merecedores/as de los mismos por ser parte de una sociedad que debe tener un compromiso con la garantía de esos derechos a todas las personas. Se señalan las dificultades para lograrlo porque la dinámica social coloca a muchas personas en situación de tener que asumir una identidad de incapacidad para encontrar estrategias de supervivencia. De todos modos, la educadora propone que se puede y es necesario “deconstruir lo que le dijo la familia y también la educación que le dijo ‘vos no estás preparado para estar acá y afuera’. Trabajar en derechos para que puedan sentirse incluidos, para que puedan ser parte” (TP).

En otros casos, la EDH aparece más asociada a la posibilidad de incluirse en la estructura de oportunidades de la sociedad, y esto conlleva que algunos/as educadores/as entiendan que no pueden “educar tanto en contenidos cu-

rriculares, porque tenemos que hacer énfasis en las habilidades para la vida, que puedan salir adelante. Y es el derecho que tienen porque han sido expulsados de todas las instituciones” (TP).

Un aspecto mencionado vinculado al desarrollo de capacidades es la participación, el protagonismo de los/as estudiantes y la apropiación colectiva de los espacios públicos, que son espacios de encuentro y construcción entre diferentes. En particular en la educación, vivida como espacio público, los/as estudiantes tienen la posibilidad de constituirse como sujetos de derechos en el ejercicio de su derecho a la educación. Al decir de un docente: “educar en derechos humanos es el derecho que tienen mis alumnos de participar, de aprender, de apropiarse de la práctica educativa. [...] A veces escuchamos de algunos docentes que dicen que hay alumnos que son insoportables, que mejor que ni vayan” (TP). El/la educador/a es una pieza clave para habilitar o cercenar esta posibilidad. Tiene el poder de impedirlo o de excluir a algunos/as. Pero también tiene el poder de cambiar la racionalidad de la práctica educativa convirtiéndola en un ejercicio de ciudadanía.

Los y las educadores/as hablan muchas veces de los objetivos de los derechos humanos y no solo de los objetivos de la educación en derechos humanos. Esto puede interpretarse como una expresión del carácter político de la EDH. Por ejemplo, algunos/as educadores/as plantean que trabajan “con gurises que están vulnerados en sus derechos” para que los defiendan y se familiaricen con el Código del Niño: “la primera forma de hacer valer sus derechos es desinstitucionalizar a los niños y que establezcan un vínculo positivo con la comunidad” (TD).²⁰

Un tema recurrente es la relación compleja entre el individuo y la comunidad. Se señala, por ejemplo: “Los derechos humanos lejos de atentar contra las disposiciones biológicas pueden ser un desarrollo adicional y pueden mejorarlas”, y “la convivencia en comunidad es mejor para los individuos, pero implica remontar la tendencia al individualismo” (TM). Se identifica en varios momentos una tensión entre estos dos polos que proponemos pueda ser pensada, elaborada, trabajada. Algunas intervenciones atribuyen una tendencia natural al individualismo en los seres humanos, que la cultura puede superar en una construcción de vínculos, que requiere trascender esa tendencia individualista.

La dimensión política de la educación aparece en forma explícita en otras ocasiones, como en las intervenciones que destacan que el aspecto principal de los derechos humanos es la justa distribución de la riqueza y del poder

²⁰ En este caso el término “desinstitucionalizar” se encuentra utilizado en el marco del análisis de las políticas de protección de 24 horas dirigidas a niños, niñas y adolescentes que ven, por distintos motivos, vulnerado su derecho a vivir en familia y pasan a residir en una institución. Cuando se habla de “desinstitucionalizar” en este contexto se hace referencia a la búsqueda de estrategias que permitan a esos/as niños, niñas y adolescentes, ejercer sus derechos a través de otros espacios y redes de convivencia y cuidados.

que hace posible que todas las personas accedan a las condiciones básicas de la dignidad humana. Se señala el carácter político de los seres humanos que radica en el hecho de ser y poder. Eso coloca a cada persona en la situación de tomar posición asumiendo una identidad. En palabras de un educador: “somos seres políticos. Sos y podés. Tomás posición como vos. Si te asumís como persona y ejercés tus derechos y defendés tus derechos y los de los demás estás haciendo política” (TM). Esa asunción de la condición de persona, que defiende los derechos propios y los de las demás es uno de los rasgos característicos de la política. Desde esta perspectiva no se ve una contradicción entre el individuo y la comunidad, porque las identidades se construyen en el marco de la defensa de los derechos que nos hacen iguales en dignidad. Uno de los grandes desafíos de la educación, en consecuencia, sería transformar la pasividad frente a los asuntos comunes, despertar el sentido político del interés por los asuntos comunes.

El Estado es un tema presente desde diferentes miradas y valoraciones. Por una parte, es un espacio de inserción institucional desde el que muchos/as desarrollan sus prácticas. Esto tiene una doble implicancia: es generador del sentido de los esfuerzos que buscan incluir y restituir derechos, pero por otro lado es responsable de la vulneración y la no satisfacción de los derechos. Se reconocen avances en la capacidad de garantizar derechos en algunas instituciones, pero también se identifican las debilidades e incluso la violencia institucional en un Estado atravesado por lógicas contradictorias. Se señala, por ejemplo: “Hay avances. Hoy nacen y salen del hospital con cédula. Pero tengo niños que no pueden hacer gimnasia porque los padres no los han llevado al médico para que los autorice. Hay una reglamentación que establece que sin autorización médica no pueden hacer gimnasia. Pero les quitamos el derecho a tener esa educación” (TD).

Algunas intervenciones señalan al Estado como un instrumento de dominación y por lo tanto se ve la vulneración de derechos como un carácter propio e insuperable del Estado: “El Estado es para vulnerar derechos. Es un instrumento de dominación” (TM). Otras lo ven como una construcción social, síntesis de las luchas, las correlaciones de fuerzas y los proyectos políticos que puede constituir una herramienta de emancipación. Otras, incluso, lo ven como la expresión de la construcción política republicana que permite la convivencia pacífica.

Algunas intervenciones señalan al capitalismo como un sistema que excluye y que el hecho de vivir en un sistema capitalista implica la vulneración sistemática de los derechos. En ese sentido, se señala que la finalidad de la EDH es concientizar sobre las causas estructurales que determinan por qué suceden las cosas que suceden y transmitir la esperanza de la posibilidad de la superación del capitalismo más que explicar qué son los derechos y cuáles son. Así hay quienes proponen que “es fundamental entender que vivimos

en un sistema capitalista, que implica someter a ciertas personas en favor de otras. Por eso para nosotros [la EDH] es tratar de pensar y tener la esperanza de generar un sistema diferente” (TP).

1.3. El poder en la Educación en Derechos Humanos

El poder no siempre aparece en forma explícita. No obstante, es una dimensión implícita en casi todo lo que se dice sobre la EDH. En algunos discursos que sí lo explicitan, el poder se asocia a represión, control, coerción y está cargado de una connotación negativa: “desde el aula se marca mucho el poder, el saber, hay mucha represión” (TD), afirma un docente. En este sentido, aparece unido al saber como un binomio que está en la base de los sistemas de opresión. Algunas intervenciones identifican el modo de educar en derechos humanos como una práctica horizontal que debe distanciarse de los modelos de la educación tradicional. Se afirma entonces: “busco [...] tener una relación de compañero, busco ser amigo. Porque quiero hacer otra propuesta, porque yo me críe en la represión. Busco descontracturar esa relación de poder” (TD).

Algunos, en cambio, plantean el carácter positivo de ese ejercicio del poder desde la responsabilidad del rol de educador/a, o al menos su necesidad y la imposibilidad de evitarlo. En otros discursos, el valor positivo del poder no refiere al poder del/la docente o las instituciones, sino al desarrollo de las capacidades de los/as estudiantes y de las personas en general, en tanto sujetos de procesos educativos emancipadores. Suele aparecer asociado al término *empoderamiento*, que en general se entiende como ejercicio de los derechos. Parece estar implícita una concepción en la que los individuos reclaman su reconocimiento y respeto y exigen que se les garantice en forma efectiva la satisfacción de sus derechos. Pero también como un marco de reflexión ética sobre el ejercicio del poder. En relación a ello se señala la importancia del vínculo intergeneracional que deconstruya las relaciones de poder-dominación intergeneracionales existentes, mediante la habilitación del protagonismo y la participación efectiva de los más jóvenes. En este sentido se plantea, por ejemplo, “Tiene que existir un trabajo intergeneracional. Implica que el adulto esté dispuesto a habilitar la participación y que los chicos puedan comprender qué son y qué no son sus derechos. Si los empoderamos con información, pero después no los habilitamos a participar no sirve” (TM).

1.4. Los contenidos de la Educación en Derechos Humanos

Los contenidos aparecen vinculados al tipo de propuesta educativa. A su vez, estos se adaptan a las necesidades que se detectan en los grupos de educandos. En ese sentido, parece vincularse el contenido al “para qué”, de modo que también surgen contenidos transversales o que no están estrictamente vinculados a una disciplina. En Paysandú, un docente de alfabetización la-

boral trabaja en dos pueblos donde “hay una vulnerabilidad increíble, explicando los distintos derechos, la historia de los derechos humanos”. De esta manera, pareciera que los contenidos se van generando en relación a ciertas carencias y situaciones donde están vulnerados los derechos humanos, como modo de conocerlos y defenderlos. También se plantea trabajar desde el compromiso, con un sentido práctico, donde contenido y metodología irían en un mismo sentido y se trataría “que el grupo completo se solidarice y se comprometa con los derechos de los demás, de los más vulnerables” (TP). Es también importante señalar que aparece siempre una intención crítica, cuestionadora, que trasciende los contenidos en sí mismos, donde se aprecia una diversidad de temas en relación a las asignaturas, programas, así como también a las instituciones y roles.

Se puede señalar también la intencionalidad de algunos/as docentes de involucrar activamente a sus alumnos/as en la participación de elección de aquellos temas de interés, despertando la curiosidad, el anhelo de saber, vinculado a las prácticas concretas y a las experiencias personales. Un/a docente expresó que siempre propone a sus estudiantes construir su programa con ellos, sobre la base de que “lo abstracto a veces no llega a la aplicación práctica” (TD).

Por otra parte, los contenidos son diversos, en cuanto a los intereses que van surgiendo: ciudadanía, participación, democracia, pobreza. Por ejemplo, se relata una experiencia donde se trabajó la “democracia como contenido, como una forma de vida, de cómo está conformada la definición de ciudadano, la posibilidad de voto, hicimos un cabildo, la elección de delegado” (TP).

Los contenidos se entrelazan constantemente con un sentido práctico, una puesta en marcha en las acciones de interés del grupo y con fuerte componente participativo.

Otro/a docente cuenta que trabaja en dupla geografía-historia y “como eje transversal, los derechos humanos”. De esa forma, abordan la historia, el campesinado, el poder del rey; los derechos de cada estamento, cómo vivían y lo relacionan con la actualidad. Además, cuenta que sus alumnos la sorprenden y hablan de dignidad, como acceso a derechos, a la salud, a la vivienda, a la educación. Cada semana abordan un tema que ellos lo proponen (TP). Allí se pueden ver los contenidos teniendo en cuenta una perspectiva histórica de los derechos humanos que permite, a su vez, entenderlos en la actualidad, como producto de su construcción continua y un concepto clave, el concepto de dignidad como un valor inherente al ser humano.

1.5. Educación en Derechos Humanos para formar promotores de derechos humanos

La formación de promotores de derechos humanos es un aspecto poco trabajado; se presenta muchas veces en el orden de lo no intencionado, de forma indirecta. Al decir de algunas docentes de una institución de educación no formal, los/as estudiantes son 'difusores' en el sentido de que convocan a sus pares y promueven, en este caso, que sigan ejerciendo su derecho a la educación.

En otro caso se identifican como "promotores de lactancia materna, y se trabaja con madres, abuelas, la lactancia materna, vinculada a los derechos del niño" (TP). Aquí la promoción está relacionada a un tema específico y más formalizado, en tanto contenido programático de una asignatura.

Por otra parte, aparece una intencionalidad explícita: "pretendo generar personas críticas, demandantes de esas libertades, de esas condiciones emancipadoras" (TD). Y se agrega que también: "Hay que formar promotores y defensores de derechos humanos. Transmitiendo que los derechos humanos son valores fundamentales para que los podamos ejercer" (TM).

Podemos ver entonces que el tema de la formación de promotores está íntimamente vinculada a la participación. En algunos lugares, principalmente en Montevideo, pareciera haber un movimiento más organizado en promoción de derechos humanos, con una participación más activa y consciente de los involucrados y orientado a las acciones, "ellos participan en las reuniones de profesores, conocen el estatuto, participan en el parlamento juvenil; trabajan en ONG, tienen formación de la Intendencia" (TM).

Eje 2. Metodologías y relaciones en la Educación en Derechos Humanos

2.1. Metodología en la Educación en Derechos Humanos

En cuanto a metodología, lo que los/as docentes y educadores/as plantean habla de múltiples modalidades: se trabaja en talleres, con casos prácticos y en asambleas; se parte de los intereses y motivaciones de los/as alumnos/as, se trabaja desde el contacto corporal, desde lo que se siente, problematizando situaciones para reflexionar y dialogar. Queda claro desde lo expresado por docentes que no se tiene una única línea de abordaje del tema, sin embargo, se direcciona hacia lo práctico y vivencial.

Por ejemplo, se compartió una experiencia donde se trabaja con canciones de murgas: "Yo trabajo en La Teja, un barrio con tradición murguera. En las letras hay mucho material para trabajar" (TM). Y, al mismo tiempo, una docente destacó que "en la educación formal existen también experiencias que usan técnicas de contacto y reflexión sobre el sentir", donde se han "logrado transformaciones físicas e integrales de algunas personas"(TM).

En algunos relatos aparece la urgencia, en tanto es preciso generar movimientos y cambios, sobre todo en aquellas situaciones donde son vulnerados los derechos. Un educador del ámbito no formal explica que no trabaja con una "metodología específica", porque necesita respuestas rápidas, y adaptarse a las diferentes realidades: "porque hoy tengo que trabajar con un grupo de chicas y mañana con las familias" (TD). Otra educadora, del ámbito formal, afirma que en determinado momento debió cambiar su actitud frente al grupo: "empecé a manejar de otra manera el grupo, invitarlos a que ellos se pusieran en mi lugar, cómo se sentirían si eran tratados como ellos me estaban tratando" (TD).

Se habla de metodologías distintas, ya sea las aplicadas desde un rol docente en el ámbito formal, donde se apuntaría "más a la reflexión o el conocimiento", o como educador/a en el ámbito no formal, donde los planteos reflexivos se generan en mayor medida en el trabajo con referentes adultos (TP).

También en algunos lugares se trabaja en equipos interdisciplinarios, haciendo énfasis en el trabajo colaborativo: "Trabajamos en forma de ateneo; en equipo, con psicólogo, trabajador social, maestro, estudiante de educador social y trabajamos desde la interdisciplina" (TP).

Se hace hincapié en una metodología que parte de la vivencia, de lo práctico, donde "el sujeto es activo", y en ese sentido algunos/as destacan la modalidad de trabajo en taller, y la educación popular. Partir del sujeto, también señalan que implica adaptar la metodología al mismo, a cada grupo en particular y sus características, así como trabajar desde la horizontalidad, donde todos pueden educar y aprender, lo que implica un reconocimiento de distintos saberes.

En particular, algunos relacionan lo vivencial vinculado a las experiencias de los/as mismos participantes, quienes en muchos casos poseen sus derechos vulnerados, por lo que los/as docentes intentan que en el espacio educativo eso se revierta. En ese sentido, educar en derechos humanos implica "preguntarles cómo están, si comieron, que en el espacio se sientan calentitos... tratar de que ellos mismos tengan derechos" (TM).

Al mismo tiempo, que los educandos vivan los derechos humanos también implica para algunos/as educadores/as "mostrarles las posibilidades, brindarles información, ser mediadores entre las posibilidades que existen y lo que quieren las personas. Darles las herramientas para que ellos decidan" (TM).

2.2. Las relaciones en la Educación en Derechos Humanos

En el campo de las relaciones humanas, la educación en derechos humanos se visualiza como la puesta en práctica de relaciones de respeto y compromiso con la dignidad de las otras personas. En particular aquí se ve la impor-

tancia de pensar éticamente el poder y se señala la necesidad de aprovechar las relaciones de poder para problematizar el sentido de las instituciones y los modelos de relaciones sociales.

La educación en derechos humanos “no solo está vinculada al currículo. Importa también no vulnerar los derechos humanos: el mensaje que transmito con lo que hago. Con el modo en que usa el poder el docente” (TM). Esta posición ética se pone en juego en situaciones concretas: “por ejemplo, cuando el docente saca a alguien de clase porque es problemático” (TM) se estaría ejerciendo el poder de un modo que no es acorde a la educación en derechos humanos.

Desde algunos aportes se señala que la EDH implica el modo en que se educa, las relaciones que se establecen. Es una manera de educar diferente al modo tradicional de la educación formal, que requiere una transformación en la formación de los/as docentes. Requiere un abordaje que no puede ser solo intelectual, en el que la afectividad toma un lugar central y el punto de partida es la práctica, la experiencia, las realidades concretas en las que viven los/as estudiantes. Juega allí un papel fundamental el vínculo. En ese sentido alguien señala, por ejemplo: “La docencia es un vínculo personal, íntimo. En algún punto hay que establecer un vínculo horizontal. Aunque fui estructurado de otro modo desde la formación docente, se va cambiando” (TD). Ese vínculo más cercano y horizontal entre docentes y estudiantes es el que para algunos/as educadores/as, por ejemplo, de enseñanza secundaria, posibilita entablar “otras conversaciones” que en los hogares muchas veces no se dan, sobre “las relaciones posesivas, las drogas, la violencia, el cuidado del cuerpo” (TD).

Pero no solo se reflexiona sobre las relaciones entre educador/a y educando/a, sino también entre los y las estudiantes. Así se considera que desde la EDH se intenta promover que en un grupo de estudiantes se desarrolle la solidaridad entre ellos/as, sobre todo hacia quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Para algunos/as educadores/as incluso, hay cuestiones vinculadas al respeto de los derechos humanos que los/as estudiantes, a diferencia de los/as docentes, ya traen incorporadas. Por ejemplo, relatan la llegada de una estudiante trans a un liceo; “para el director y muchos docentes planteaba incertidumbre y problemas, como ser, el uso del baño. Sin embargo, cuentan, las estudiantes la integraron sin dificultades” (TD).

Por otro lado, están los/as educadores/as que consideran que realizan “educación en derechos humanos con los gurises, con los padres y en trabajo en red con otros actores” (TD), resaltando las relaciones de articulación multiactoral. Y otros/as destacan que para poner en práctica la EDH son de vital importancia las relaciones de intercambio de saberes entre colegas: “hay muchos que no saben de un tema, pero saben de otros; por ejemplo,

hay colegas que conocen nuevas instituciones o centros que te pueden ayudar” (TP).

Se señala además que, en cada momento, en cada gesto, en cada acto, estamos tomando partido por un tipo u otro de educación. El posicionamiento comprometido con el desarrollo de la autonomía y la condición de sujeto de derecho de las otras personas, sería lo que hace que la educación sea en derechos humanos: “siempre estamos educando en derechos humanos, aunque demos otra materia. En cada pequeño detalle, hasta al escuchar a un alumno que tiene un problema” (TD).

Algunos comentarios, desde esta perspectiva, plantean la relación con los/as otros/as como experiencia existencial en la que se construye un modo de relación de respeto y compromiso, y en el que importa también el autococonocimiento. Un educador señala: “EDH es caminar con el otro. Yo vengo de la educación popular, en sindicatos en el movimiento cooperativo y los ejes transversales son derechos humanos, género, ciudadanía. Y nos tomamos el tiempo necesario que requieren los procesos. El programa me importa poco si logramos caminar con el otro. ‘¿Qué significa caminar con el otro?’. Es respetar al otro en su diferencia. Es entender que el otro es diferente. Ponerse en el lugar del otro” (TM).

Desde esta perspectiva, la situación existencial de estar en el mundo en relación con otros/as nos coloca ante la necesidad de optar por el modo en que vamos a relacionarnos con las otras personas. La EDH se inscribe en las tradiciones que se abren a la otredad y que construyen a partir de esa apertura un compromiso con la dignidad humana.

Se señala como un rasgo característico de la EDH el ponerse en el lugar del/la otro/a. Pero asimismo se señala cierta imposibilidad de hacerlo: “Nunca podés ponerte completamente en el lugar del otro. Es también entenderte a vos en la interacción con el otro. Aprendés de la vivencia” (TM).

Habría así, una diferencia irreductible que mantiene la necesidad de tomar posición por la apertura a esa diferencia; por el reconocimiento de esa diferencia y por el compromiso de que esa diferencia pueda expresarse. La pluralidad aparece como una riqueza en la que cada diferencia importa. En ese marco la EDH se presenta como una apertura en la que se produce un conocimiento también de sí mismo a partir de la relación con los/as otros/as.

Eje 3. Marco de las prácticas de Educación en Derechos Humanos: normatividad, institucionalidad y políticas públicas

En las tres instancias de taller se realizaron en general pocas referencias a la normatividad, institucionalidad y políticas públicas en tanto marcos de las prácticas de EDH.

Incluso cuando se les pidió específicamente que mencionaran qué marco normativo, instituciones o políticas públicas conocían en materia de EDH, fueron escasas las respuestas. Se realizó alguna referencia, del ámbito del derecho internacional, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sobre todo se mencionó la Convención sobre los Derechos del Niño. Y en cuanto a derecho interno, estuvo presente en más de una oportunidad el Código de la Niñez y la Adolescencia.

También hubo respuestas que hicieron alusión a un “desconocimiento de la normativa” (TP), pareciera que, por parte de los y las docentes o autoridades de centros educativos, así como “de los derechos de la privacidad de la familia, del marco de convivencia” (TP). Este planteo se complementa con la visión de que quizás sí existe un conocimiento sobre dicho marco, pero determinadas circunstancias no se resuelven mediante el mismo: “por ejemplo en una situación de violencia en un centro educativo. Es una situación que no tiene que ver con la normativa, si no con lo que cada uno considera que es lo oportuno, desde la urgencia” (TP).

Se manifestaron posturas más escépticas sobre la existencia de dichos marcos, según las cuales el trabajo en EDH es posible únicamente por iniciativa individual, puesto que no existen marcos ni orientaciones brindados desde los programas ni las autoridades. Otros/as, si bien afirman que hay temas de la EDH que están en los programas y los currículos, prefieren abordarlos “con pinzas”, por miedo a que los padres y madres de sus estudiantes, los/as denuncien, y dado que “ante la inspección pesa más la denuncia que todo tu trabajo” (TD).

Por otro lado, hubo respuestas que parecerían cuestionadoras de las normas como: “trabajamos desde los marcos de las políticas públicas. Somos muy educados. Usamos el marco, pero la realidad es tan rica que no se ajusta a él. Pero cumplimos con las normas. El Estado es duro. Si no te ajustás no comés” (TD). Allí se percibe una visión de lo normativo casi que únicamente como lo que obliga, incluso lo que coarta; se podría decir que alineada a una visión del derecho como herramienta de dominación, en contraste con otra visión, que concibe en el derecho una posible herramienta de emancipación, de transformación de un orden social injusto.

En algún caso sin decir explícitamente qué implica trabajar desde un marco institucional, se expresó: “yo intento trabajar más allá de lo institucional” (TD), lo cual da lugar a pensar que ese o esa educador/a está buscando complementar o implementar propuestas diferentes a las marcadas por la institución.

Algunos/as de quienes encuentran algo de presencia de la EDH en los currículos o en las prácticas institucionales, parecen vivenciarlo como un deber o algo inherente a su disciplina: “en primaria hay que trabajar los derechos del niño. En casos de abuso hay un protocolo” (TD); “yo utilizo la

normativa porque soy profesor de derecho. El programa remite a las normas como contenido. Yo después pido que lo relacionen con temas de prensa” (TD).

Eje 4. Proyección y transformación: los caminos de la Educación en Derechos Humanos

Como se mencionó anteriormente, los tres talleres de relevamiento de narrativas sobre educación en derechos humanos contaron con un momento final, previo al cierre y evaluación de la instancia, que le denominamos “camino”, y que consistía en responder a tres consignas: 1. ¿Cómo está la EDH hoy?; 2. ¿Cómo nos gustaría que fuera la situación de la EDH en el futuro?; 3. ¿Qué hace falta para llegar a ese futuro? ¿Cómo debería ser esa transición?

Cabe aclarar que estas consignas estaban dirigidas a pensar la situación actual, futuro de la EDH y cómo llegar hasta allí, en Uruguay.

Ante una lectura global de todo lo expresado e intercambiado en torno a los tres caminos construidos, es posible realizar algunos comentarios y observaciones generales, de cuestiones en común, así como destacar aspectos específicos que surgieron en alguno de los talleres en particular.

4.1. ¿Cómo está la Educación en Derechos Humanos hoy?

De los tres talleres se desprende una visión común en cuanto a que la EDH actualmente se encuentra presente, está, existe, pero de una manera acotada. En Montevideo se reitera la metáfora “muy en pañales”, haciendo alusión, parecería, a una etapa de primera infancia de la EDH.

Esa existencia de la EDH, aún acotada, no es estática, sino que está “en movimiento [...] “avanzando a una promoción desde la participación de sujetos” (TP), “progresando”, “problematizando”; “cambiando” (TM).

Los verbos conjugados en gerundio dan la sensación de un proceso, y ese proceso, en su etapa actual, implica el pasaje “de lo teórico a lo práctico”, y “cuesta”, consideran en Montevideo. Pero a su vez, complementan en Durazno, “la educación en derechos humanos en la actualidad ha tenido un cambio, el cual ha sido valorado”.

Lo que denota movimiento y avance en la etapa actual de la EDH, en Montevideo se ejemplifica con cambios que se han realizado en algunas instituciones de la educación formal, en relación a formatos diversos que buscan hacer efectivo el derecho a la educación; la inserción de educadores sociales en centros formales; y las iniciativas, en general individuales, de algunos/as docentes. Esto último –la iniciativa docente–, se reitera en las tres instancias de taller y puede leerse como algo positivo, pero también indica que visualizan una falta de iniciativa a nivel institucional.

El aspecto limitado o acotado de la EDH hoy, también aparece en algunos/as educadores/as de forma más enfática, como en Durazno donde se señaló que la EDH está “peligrosamente presente, porque en algunos momentos está vacía. Decimos que educamos en DD.HH. pero en realidad no estamos haciendo nada”. Este asunto de la contradicción entre el discurso y la práctica se reitera también en Paysandú, incluso asociada al “marketing político partidario”; y en particular en lo que respecta a la práctica, se considera que la EDH “muchas veces no se establece en las relaciones y en los vínculos entre los diferentes actores de la educación”.

Luego, lo limitado de la EDH también aparece en Paysandú en términos de escasez, de “poca formación acerca de los desencadenantes de la vulneración de los derechos” y de crítica hacia las metodologías educativas, como la enfocada en la “transferencia de información”. Pero también, y no solo en Paysandú, se señala lo limitado de la EDH en el sentido de que “no llega a todos por igual” y existe una mayor presencia de la misma en la capital, con respecto al resto del país.

Por otro lado, ante la consigna sobre la situación de la EDH actual, ya aparece algo que se desarrolla más en las dos siguientes consignas. Consiste en una mirada a la EDH vinculada a una lectura de los DD.HH. en general o a la situación del respeto/vigencia de los mismos en nuestra sociedad. Por ejemplo, ante la pregunta sobre cómo está la EDH hoy, una educadora de Montevideo opina sobre las nominaciones a distintos grupos llamados “minoritarios” o “vulnerados”, aunque no utiliza esos términos, sino que hace referencia a los “afrodescendientes”, las “lesbianas”, “gays”, y considera que el denominarlos/as así es una forma de discriminarlos/as. Esto lo visualiza como producto de una “fragmentación” a la que hemos llegado, donde cada grupo se preocupa o lucha por sus derechos, “en vez de unirnos, de formar un solo grupo humano”.

4.2. ¿Cómo nos gustaría que fuera la situación de la Educación en Derechos Humanos en el futuro?

En relación a esta segunda consigna se presentaron visiones que responden a un cambio en cuanto a cómo se visualizaba la EDH en la actualidad. Frente a una EDH limitada, acotada, que no llega a todos por igual y concentrada en la capital del país, se desea una EDH “ilimitada”, “aceptada”, “garantida”, “en igualdad de condiciones en relación al acceso a los recursos”, “sin diferencias” (TD); “que llegue a todos por igual, sin exclusiones” (TP); que implique el estudio de los derechos humanos “en cada rincón del país”, que sea “universal” (TM).

Al igual que la EDH en su etapa actual, en el futuro también se la quiere ver en movimiento, “avanzando”, participando “en un proceso de cambio” (TM); “dinámica y de simple acceso para todos” (TP).

Ante una EDH con dificultades de plasmarse en la práctica, se la visualiza en el futuro “aplicada” (TM); “más cotidiana y no tan lejana” (TD).

En relación a una situación actual donde los cambios y avances se centran generalmente en iniciativas individuales, se desea una EDH “con más docentes involucrados” (TD); donde adquiera un papel más preponderante lo político-institucional: “aplicable con apoyo y garantías desde la política nacional”, y que exista “un diálogo permanente en las instituciones” (TP). Quizás a todo esto, varios/as educadores/as lo sintetizaron con la palabra: “compromiso” (TD; TM), y aunque no se lo haya dicho explícitamente, parecieran referirse a un compromiso que abarca lo individual, lo colectivo y al Estado.

Sobre todo, en Montevideo aparece una idea deseada de la EDH, con más “capacitación, “información” y “debate”.

En cuanto a su presencia futura en el sistema educativo, surgen en los tres talleres ideas relacionadas a la obligatoriedad, a veces entendida como un espacio curricular específico sobre derechos humanos, y a la necesidad de que abarque todos los niveles educativos.

Claramente al responder la consigna sobre cuál es la EDH que queremos en el futuro, se hizo más presente, en las tres instancias, una relación establecida espontáneamente entre la Educación en DD.HH. y la sociedad que queremos. Pensar en la EDH pareciera tener una relación directa con cuestionarnos la situación de los DD.HH. que desearíamos en una sociedad “ideal”.

En ese sentido surge la idea de una “educación para participar y cuestionar la realidad” (TM), y una Educación en DD.HH. que es vista como una necesidad que surge ante la falta de respeto actual a los mismos. Por lo tanto, al pensar en el futuro, hay quienes dicen: “me gustaría que la Educación en Derechos Humanos no existiera como necesidad porque la sociedad toda vive acorde a ellos” (TM); “que los derechos sean reconocidos y garantizados sin la necesidad de ser promovidos” (TP); o desearían que “todos los habitantes del país vivieran en base a Derechos Humanos, con respeto a las diversidades; empatía y solidaridad; sin discriminaciones” (TM).

Pensar en la EDH, y los DD.HH., así como su garantía para todas las personas, llevó de algún modo a quienes participaron de los talleres a pensar en las políticas públicas. Por ejemplo, en Montevideo, “que los derechos humanos sean iguales para toda la sociedad” implicó decir a continuación que deberían ser también “transversales en todas las políticas públicas: sociales, económicas”.

Aparece también en Paysandú, como lo había hecho en Montevideo, un deseo de universalidad, se proyecta una EDH en el futuro “como un componente universal que no se encuentre con el límite de la inclusión”.

4.3. ¿Qué hace falta para llegar a ese futuro? ¿Cómo debería ser esa transición?

Al momento de pensar cómo llegar a esa situación futura deseada, por un lado, podemos decir que se propusieron cuestiones que tienen que ver con acciones tanto a nivel individual, como colectivo y estatal.

En lo que tiene que ver con lo individual, nos referimos a actitudes o comportamientos de cada persona, incluso cuestiones que tienen que ver con lo subjetivo: “cambio de mente/pensamientos”, “tomar partido” (TD); “concientización” (TD; TM), “mirada crítica” (TD; TM; TP).

Pero al mismo tiempo, se piensa como necesario realizar algunos cuestionamientos, reflexiones, que pasan por cada persona y a nivel colectivo. En este sentido, aparece el tema de la memoria, histórica, cultural. Así como planteos éticos y políticos. Un participante en la instancia de Montevideo, planteaba, ante la sensación de que la situación de la EDH actualmente “cuesta” –se encuentran dificultades–, la necesidad de “sincerarnos” y preguntarnos “¿realmente esto es lo que queremos todos como sociedad?”. Para este educador optar por la EDH implica “tener que renunciar a algunas cosas, aceptar otras”, por eso habla de un sinceramiento que además permite identificar por qué cuesta: “si las limitaciones las ponemos nosotros, los demás, y entonces a partir de hacer un acuerdo, intentar que sea universal, que la EDH abarque a todos, y que no se quede en el discurso, que sea aplicada”.

En la misma línea, en Durazno, un educador proponía que, para llegar a la situación deseada de la EDH, es necesario “tomar partido, porque estas cosas se aseguran legalmente, pero se ganan en las calles y en las aulas”; para él, esto implica “tomar riesgos, y cuando uno está convencido de las causas, toma riesgos”.

Reaparece el tema del compromiso, que ya se encontraba en el horizonte, pero ahora como algo que debe estar en el proceso. Pareciera que hay un consenso respecto a que, para llegar a un futuro de compromiso con la EDH, hace falta, en el camino: “compromiso: intergeneracional; interinstitucional; interdisciplinario” (TM). De modo similar, se señala la necesidad de las “gananas”, como algo que debe estar presente para llegar al futuro deseado, además de “herramientas y preparación, sobre todo gananas” (TD).

En el nivel de lo estructural, lo estatal, vuelven a aparecer las políticas públicas, con mayor presencia en la instancia de Montevideo. Allí hubo quienes explicitaron qué tipo de políticas deberían ser, por ejemplo, “políticas de desarrollo social que eviten personas vulnerables”; e incluso qué acciones deberían implicar: “más formación de los educadores”. El tema de la formación, la capacitación y la preparación, fundamentalmente a educadores/as, se reitera en las tres instancias. Y también ocupa un lugar importante la cuestión de las “campañas de sensibilización e información” dirigidas a todo público.

Se agrega, respecto a las políticas públicas, que sería necesario contar con mayores recursos económicos destinados a las mismas, y que a su vez se revise la forma en que se diseñan e implementan, incorporando mediciones concretas, que permitan que sean monitoreadas y posibiliten la fundamentación en la toma de decisiones.

Se propone que dichas políticas públicas deberían en un futuro llegar a todos los ámbitos, todos los territorios, no solo el específicamente educativo.

De todas formas, ocupan un mayor lugar en las propuestas, las políticas educativas. Se considera que deberían ser más y enfocarse en la formación de calidad a educadores/as; el acceso a la educación.

En cuanto a los contenidos de los programas y los planes de estudio se propone que en los mismos haya una mayor presencia de los derechos humanos, y se sugieren proyectos que incluyan la obligatoriedad de la educación en derechos humanos en los centros educativos. La educación que se buscaría promover en ese proceso de transición a la situación ideal, se concibe “siempre manteniendo la mirada crítica” lo cual posibilitaría “no naturalizar las situaciones que estamos viviendo” y “mirar el mundo desde otro punto de vista” (TM). Se piensa en una educación que desarrolla la empatía, la sensibilidad, la habilidad de ponerse en el lugar del “otro”, el que está siendo vulnerado. La educación como un acto político, compuesto por los aportes, “granitos de arena” (TM), que surjan desde distintos ámbitos. Se visualiza este acto como una práctica de subsistencia y resistencia proactiva.

Si bien en Durazno y Paysandú no aparecen en el momento de transición explícitamente mencionadas las políticas públicas, sí lo hace la cuestión de la democracia, no únicamente vinculada a una forma de gobierno, sino también a una forma de vivir en sociedad, una democracia social. Se cuestiona la democracia existente en el sentido de que si no existe un efectivo goce de todos los derechos humanos por parte de todas las personas –por ejemplo, en el acceso a la educación–, se trata de una “democracia disfrazada, debilitada”.

Datos sociodemográficos de los/as inscriptos/as al dispositivo de taller. Motivaciones y experiencias de Educación en Derechos Humanos

Natalia Michelena²¹

Fiorella Nesta

Viviana Santin²²

El artículo presenta de forma descriptiva los principales datos sociodemográficos recabados mediante los formularios de inscripción a los talleres realizados en Montevideo, Durazno y Paysandú. Incluye las motivaciones que los llevaron a inscribirse a los talleres, y describe cómo estos incorporan la EDH en sus prácticas. Por último, presenta reflexiones en torno a la metodología y a algunos datos que consideramos más relevantes.

Presentación de la herramienta utilizada

Para el análisis cuantitativo de datos suministrados por los participantes en los talleres, se diseñó un formulario de inscripción.

El formulario tuvo como objetivo relevar tanto información sociodemográfica, como aspectos relacionados a la EDH en particular, incluyendo lo referido a las motivaciones para participar en el taller de relevamiento de narrativas, y las características de las experiencias en materia de EDH en su desempeño profesional. Asimismo, incluyó información referida a cuáles son los actores involucrados en la práctica educativa, el tipo y objetivo de la experiencia, el nivel educativo en el que se desarrolló, y registró acerca de si en la trayectoria de vida de los y las participantes puede identificarse algún otro vínculo o experiencia significativa relacionada con la EDH. La herramienta de recolección de datos fue autoadministrada por los/as interesados/as en participar en la actividad y contó con preguntas en su mayoría cerradas. El análisis que se presenta a continuación es aplicable exclusivamente al conjunto de inscriptos/as a los talleres, ya que, al no tratarse de una muestra significativa, no es posible realizar inferencias estadísticas.

²¹ Licenciada en Psicología (UdelaR) y Educadora Social (Centro de Formación y Estudios-INAU). Magister en Políticas Públicas (Universidad Católica del Uruguay) y Experta en Gestión de Servicios Sociales (Universidad Complutense de Madrid). Se desempeña en el marco de políticas públicas con el foco en infancias, adolescencias y juventudes, lucha contra la discriminación, e inclusión de grupos históricamente vulnerados. Por la Intendencia de Montevideo, fue Coordinadora Técnica de la Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia, e integró la Comisión de DD.HH. de Mercociudades (2010-2015). Integrante de la RedLACEDH.

²² Lic. en Nutrición, Prof^a Adj. en la Escuela de Nutrición, UdelaR. Miembro del equipo técnico de la Secretaría de Educación para la Ciudadanía, Intendencia de Montevideo.

Datos

1. Datos sociodemográficos

Descripción sociodemográfica de los inscriptos en Montevideo e interior del país

Cuadro 1: Distribución de la edad en Montevideo e interior del país

Edad	Montevideo	%	Interior	%	Totales	%
18 - 25	3	6	7	18	10	11
26 - 35	9	19	9	23	18	21
36 - 45	17	36	9	23	26	30
46 - 60	16	34	13	33	29	33
61 y más	2	4	1	3	3	3
TOTAL	47	100	39	100	86	100

En el Cuadro 1 se observa que el rango de edad comprendido entre los 46 y 60 años presenta la mayor proporción de inscriptos/as con un 33,7%, y alto número de inscriptos/as en esta franja etaria se produce tanto en Montevideo como en el interior. La distribución en las franjas de edad es más homogénea en el interior, mientras que en Montevideo la gran mayoría de los/as inscriptos/as se ubican entre 36 y 60 años.

Cuadro 2: Distribución del género en Montevideo e interior del país

Género	Montevideo	%	Interior	%	Totales	%
Femenino	39	83	30	77	69	80
Masculino	8	17	9	23	17	20
Otro	0	0	0	0	0	0
TOTAL	47	100	39	100	86	100

El Cuadro 2 muestra la distribución del género en Montevideo e interior del país, en cuanto al número de inscriptos/as. Se observa que un 83% en Montevideo, y un 77% en el interior del país, pertenecen al género femenino. Esto se traduce en que el 80% de los/as inscriptos/as a nivel nacional son de género femenino. Por otra parte, un 17% y un 23% respectivamente pertenecen al género masculino, lo que constituye un 19,8% de los/as inscriptos/as a nivel nacional.

Cuadro 3: Distribución de la etnia en Montevideo e interior del país

Etnia/Raza	Montevideo	%	Interior	%	Total	%
Blanca	33	70	27	69	60	70
Afro/Negra	6	13	3	8	9	10
Indígena	4	8	2	5	6	7
Otra	4	8	7	18	11	13
TOTAL	47	100	39	100	86	100

El Cuadro 3 indica la distribución de la autopercepción de la etnia/raza en los/as participantes inscriptos/as en los talleres. Tanto en Montevideo como en el interior del país, un alto porcentaje se autopercebe de ascendencia blanca con un 69,7%. Por otra parte, el 13% de los/as inscriptos/as en Montevideo, el 8% en el interior se autopercebe como de ascendencia afro, mientras que la autopercepción de ascendencia indígena representa un 9% en Montevideo y un 5% en el interior.

El Cuadro 4 indica la distribución del máximo nivel educativo alcanzado en Montevideo e interior del país. En dicho cuadro se puede ver que la mayoría de los/as inscriptos/as tienen nivel terciario, concentrándose la mayoría en formaciones docentes (maestro/a, profesor/a, educador/a social) con un 45,3% del total. Quienes tienen otro tipo de formación terciaria/universitaria completa o incompleta constituyen el 20,1% del total, y un 20,9% de

Cuadro 4: Distribución del máximo nivel educativo alcanzado en Montevideo e interior del país

Máximo nivel educativo alcanzado	Interior	%	Montevideo	%	Totales	%
Ciclo Básico Completo	2	5	0	0	2	2
Bachillerato completo	1	3	4	8	5	6
Ed. Técnica incompleta	1	3	0	0	1	1
Ed. Técnica completa	2	5	0	0	2	2
Formación en Educación completa	22	56	17	36	39	45
Terciaria/Universitaria incompleta	2	5	7	15	9	10
Terciaria/Universitaria completa	3	7	6	12	9	10
Cuaternaria (Estudios de posgrado)	5	13	13	27	18	21
Otros	1	2,6	0	0	1	1
TOTAL	39	100	47	100	86	100

los/as inscriptos/as tienen además formación cuaternaria. La mayor diferencia entre Montevideo e interior en relación al nivel educativo se da en la proporción de personas con formación universitaria/terciaria no docente y en la proporción de personas con estudios de posgrado. En el primer caso, mientras que en el interior esta población constituye 12,8% del total de los/as inscriptos/as, en Montevideo es el 27,7%. En relación a los estudios de posgrado se da la misma diferencia: un 12,8 de los/as inscriptos/as del interior tiene estudios de posgrado, y en Montevideo, un 27,6%.

2. Motivaciones para participar del taller

El formulario registró cuáles fueron las principales motivaciones para la participación en los talleres. Las respuestas fueron analizadas mediante la técnica análisis de contenido y posteriormente categorizadas. Se incluyó como motivación la categoría que aparece como principal en la respuesta.

Las motivaciones para participar en los talleres se dividieron en tres categorías (*espacio de reflexión, formación y compromiso en la temática*). A continuación, se muestra la distribución de los/as inscriptos/as.

Del análisis de los datos surge que el 48,9% de los/as inscriptos/as en el interior, y el 82% de los/as que lo hicieron en Montevideo, se inscribieron interesados/as en la formación, mientras que un 29,7% y 17,9% en Montevideo e interior respectivamente mostraron su interés por el compromiso con la temática. La motivación de encontrarse en un espacio para el diálogo y la reflexión aparece solamente en los/as inscriptos/as para el taller de Montevideo en un 21,2%.

3. Experiencias en Educación en Derechos Humanos

El 87,1% de los/as inscriptos/as en los talleres plantea que realizan EDH en sus prácticas educativas, mientras que el 12,8% no lo hace. Se presenta a continuación esta información discriminada por taller. Se incluye la información acerca de si se desempeñan como docentes/educadores/as.

Cuadro 5: Realizan Educación en Derechos Humanos EDH en sus prácticas educativas

	SÍ	%	NO	%	TOTAL	%
Durazno	24	27,9	3	3,5	27	31,4
Paysandú	11	12,8	1	1,2	12	14
Montevideo	40	46,5	7	8,1	47	54,6
Total	75	87,1	11	12,8	86	100

Nota: porcentajes en relación al total de inscriptos (86).

Cuadro 6: Nivel educativo donde se desempeñan quienes plantean que no realizan Educación en Derechos Humanos en sus prácticas educativas

Nivel educativo en el que se desempeña	
Educación inicial y primaria	4
Educación media	3
Educación media técnica	1
Educación superior	2
No ejerce funciones como docente/educador	1
TOTAL	11

Como se observa en los cuadros 5 y 6, de los/as inscriptos/as en los talleres 11 plantean que no realizan EDH en sus prácticas. De ellos/as, solo 1 no se desempeña como docente, siendo estudiante de formación docente; el resto ejerce funciones docentes en primaria, secundaria o educación superior.

En relación al 87% de los/as inscriptos/as que plantean que realizan EDH en sus prácticas, se presenta en el Cuadro 7 la distribución de los niveles educativos donde desarrollan las mismas.

Al respecto se puede observar que, tanto en Montevideo como en el interior, son muy pocas las experiencias en educación inicial. En Montevideo se ve una distribución similar entre los diferentes niveles educativos y las experiencias en educación no formal. En el interior, predominan las experiencias en educación media, y le siguen en cantidad las experiencias en educación no formal. De las experiencias que se desarrollan a nivel terciario: 6 son en formación docente, y 2 se desarrolla en formación docente y en UdelaR. Se destaca que se mencionan experiencias que incluyen al más de nivel educativo, como pueden ser las relativas a proyectos de extensión o similares de la educación universitaria o en educación.

Se realiza un análisis de las experiencias de EDH que los/as educadores/as eligieron compartir.

En el interior del país, se registraron cuatro experiencias curricularizadas, determinadas por el programa de la asignatura, a saber: módulo de DD.HH. en Filosofía en educación secundaria, seminarios impartidos por CFE. Algunas de las experiencias mencionadas trabajan desde una perspectiva interdisciplinaria, con aportes en conjunto entre docentes de distintas asignaturas; estas experiencias se desarrollan en educación media.

Los contenidos mencionados son: derechos humanos de modo amplio, diversidad, diversidad sexual, participación y empoderamiento, educación en valores, educación sexual, discriminación, violencia (*bullying*, abusos, violencia doméstica), cooperativismo, derecho a la vivienda en grupos vulnera-

Cuadro 7: Nivel educativo donde se desarrollan la experiencia en Educación en Derechos Humanos

NIVEL	Montevideo		Interior		Total
	1 nivel	Más de un nivel	1 nivel	Más de un nivel	
Inicial	1	1	0	0	2
Primaria	8	2	4	1	15
Secundaria	7	5	20	1	33
Terciaria	8	2	3	1	14
No formal	7	3	8	0	18

bles, libertad de expresión, educación inclusiva, empatía, memoria, género, drogas, educación en contextos de encierro, afrodescendencia, protección ante los derechos vulnerados, bienes culturales y derecho a la ciudad.

Las actividades que brindan sostén a las temáticas enunciadas son: murales en espacios públicos y en centros educativos, conformación de Consejo de Participación escolar, elaboración de audiovisual, elaboración de materiales de difusión sobre los derechos humanos (folletería y afiches), talleres, visita a hogar de ancianos/as, salidas didácticas a museos y espacios públicos de la ciudad, escuela do samba, análisis de situaciones problema, análisis de obras literarias, expresión plástica.

En relación a los actores involucrados, de las 37 experiencias que detallan en el interior vemos que en 10 de ellas solo se menciona a los/as estudiantes como actores, en 3 a estudiantes y familias, y 1 solo menciona a vecinos/as. En el resto de las actividades se mencionan diversidad de actores: docentes, estudiantes, vecinos/as, familias, organizaciones sociales.

La mayor parte de las experiencias mencionadas por las personas inscriptas se desarrollan en las localidades donde se realizó el taller (Montevideo, Durazno y Paysandú), pero cabe consignar que, aunque en una pequeña cantidad, también realizan experiencias en otros departamentos.

Por su parte, en Montevideo se registraron descripciones de experiencias vinculadas a la EDH en todos los niveles de la enseñanza. A nivel de educación primaria, las temáticas trabajadas se vinculan fundamentalmente con: el desarrollo de habilidades para la promoción de vida digna, promoción de pautas de crianza respetuosa de los DD.HH., espacios de reflexión para promover convivencia, el desarrollo de un proceso educativo que contribuya a mejorar la seguridad alimentaria y nutricional, promoción de prácticas para la inclusión de personas en situación de discapacidad. Asimismo, a nivel de la educación media se registraron los siguientes temas-problema: la problematización sobre el mundo del trabajo, acompañamiento

a estudiantes del programa Compromiso Educativo, educación en clave de derechos cooperativos, convivencia y preparación para la salida del complejo carcelario. Por último, a nivel de la educación terciaria se identificaron los siguientes temas-problemas: análisis jurídico con perspectiva de protección de derechos, promoción en ética y ciudadanía, prácticas relacionadas con la promoción de los contenidos referidos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

En la mayoría de los casos, las experiencias involucran tanto a los/as estudiantes como a las familias. Asimismo, en casos específicos participan instituciones gubernamentales, tales como: Intendencia de Montevideo, Junta Departamental e Instituto Nacional de la Juventud (INJU). Sin embargo, solo en una experiencia se enuncia la participación de organizaciones de la sociedad civil.

Otro analizador que se incluyó, fue la integración de los participantes en organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, tanto en Montevideo como en el interior del país se observó que la participación se da con un bajo porcentaje, 31,9 % y 25,6 % en Montevideo e interior del país, respectivamente.

Algunas reflexiones acerca de la modalidad de inscripción y de lo que surge de los formularios

1. Modalidad de inscripción y difusión

Como establecimos antes, los talleres se pensaron con una metodología de investigación acción, en la que se articula, por un lado, el relevamiento de lo que traen los/as participantes acerca de sus prácticas en EDH y la EDH en Uruguay en general y, por otro, ciertos aspectos de formación en el tema. Por otra parte, entendimos que el perfil de los/as interesados/as en participar también aportaría información acerca del estado de la EDH en el sistema educativo formal. Por estas razones decidimos no realizar un grupo por muestreo, sino difundir las actividades y que los/as interesados/as se inscribieran.

Como fortalezas de este tipo de dispositivo creado identificamos que en cierta medida el perfil de los/as inscriptos/as puede arrojar luz sobre las motivaciones para la participación en los talleres y, por lo tanto, acerca de dónde la EDH está más presente, cuáles son las dificultades que enfrenta, donde se encuentran fortalezas para el desarrollo de prácticas de EDH. Además, los formularios de inscripción aportan información previa que fue considerada en el desarrollo de los talleres, incluso información acerca de personas que finalmente no concurrieron al espacio.

Por otra parte, como debilidades, la no realización de un grupo por muestreo implica la limitación de no poder realizar generalizaciones dado que el grupo no es representativo. Esto abre posibilidades a futuro, ya que entendemos

que profundizar en las narrativas con un grupo seleccionado por muestreo sería una proyección interesante en materia de investigación del estado de la EDH en Uruguay.

Ya en la implementación de las inscripciones y luego de los talleres, pudimos ver otras debilidades derivadas. Una de ellas, en relación a la autoadministración del formulario, que implicó diferencias en las respuestas de las preguntas que se puede intuir que derivan de la no comprensión de las mismas.

La segunda, y la más importante, tiene que ver con la cantidad de inscriptos/as en los talleres. No podemos deducir que la menor inscripción de personas considerada en relación a la cantidad de población que podría estar interesada en las distintas ciudades donde se realizaron los talleres se relacione directamente con el interés real en este tipo de actividades. Por esta razón, intuimos que esto se relaciona con el peso que tiene la difusión en este tipo de convocatorias. A partir de esto suponemos que una estrategia de difusión con el apoyo de prensa de instituciones fuertes a nivel local (como la Junta Departamental e Intendencia) así como en medios de prensa, como la que se contó en Durazno, posibilitó un alcance mayor de la convocatoria. Al mismo tiempo, esto nos hace reflexionar acerca de las posibilidades de llegada más cercana en ciudades más pequeñas, en la que el vínculo previo con actores claves, así como el contacto más personal permite mayores posibilidades de difusión de las actividades. En este sentido, nos permite resaltar la importancia de establecer una estrategia de comunicación de las actividades que incluya a distintos actores comunitarios.

2. Perfil sociodemográfico

En relación al perfil sociodemográfico de los/as inscriptos/as en los talleres destacamos algunos aspectos sobre los que nos parece interesante reflexionar.

Como dijimos antes, se inscribieron en los talleres 86 personas, 69 son mujeres y 17 son hombres. De esta manera, un 80% de las personas inscriptas son mujeres. Esta fuerte presencia femenina es coherente con la división del trabajo por género donde las inserciones profesionales relacionadas a las funciones de cuidado, educación y protección social tienen una presencia mayor de mujeres. Esto coincide con lo presentado en la Encuesta Nacional Docente realizada en 2015 (INEEd, 2017), donde se plantea que la docencia ha sido históricamente una profesión feminizada. De acuerdo a dicha encuesta, en 2015 las tres cuartas partes de las personas que ejercían en esta profesión en educación primaria y secundaria eran mujeres. Cabe aclarar que esta distribución es diferenciada por nivel educativo “en primaria estas se aproximan al 95% del total de docentes, en secundaria alcanzan el 71% y en educación técnica el 57%”. La evolución del peso relativo de las mujeres entre los/as docentes de educación media pública en las últimas dos décadas

ha tenido alguna particularidad. En el caso del Consejo de Educación Secundaria (CES) ha disminuido, al tiempo que en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) no existen cambios (INEEd, 2017: 7).

En cuanto a la distribución de acuerdo a su autopercepción de ascendencia étnico-racial, es útil recordar que “la ascendencia étnico-racial es el origen o procedencia étnica racial que corresponde a una construcción social basada en las diferencias fenotípicas de las personas» y se establece como criterio de respuesta la autoidentificación de las personas con una o más de las opciones disponibles (INE, 2011 95)” (Cabella, Nathan, Tenenbaum, 2013: 12). En este sentido, llama la atención la proporción de inscriptos/as que perciben como su ascendencia étnico-racial principal, la afro y la indígena. De acuerdo al Censo 2011 (Cabella *et al.*, 2013), el 4,8% de la población plantea que es “afro” su ascendencia étnico racial principal,²³ y un 2,4%, “indígena”, mientras que en los inscriptos a los talleres esta proporción en el primer caso se duplica ascendiendo al 10,4%, y en el segundo caso casi se triplica con el 6,9% de los inscriptos. Nos preguntamos si esto se relaciona con la mayor sensibilización acerca de la temática de estos últimos años, producto de las luchas de los colectivos por el reconocimiento de esta variable que se asocia con la desigualdad en nuestro país. Quizás también al mismo tiempo podría relacionarse con que existe mayor interés en participar en este tipo de instancias por parte de quienes asumen estas luchas colectivas que se asocian indiscutiblemente a los derechos humanos de grupos históricamente discriminados.

Otro aspecto interesante a destacar en esta reflexión tiene que ver con las desigualdades territoriales en el acceso a la formación, la formación en EDH, la universitaria no docente, y la formación de posgrado. Para empezar, vemos que, en relación a la motivación para participar en el taller, en el caso del interior la categoría “formación” casi duplica lo que ocurre en Montevideo. Al mismo tiempo, en relación al nivel de estudios, vimos antes que los/as inscriptos/as que poseen formación terciaria/universitaria no docente son más del doble en Montevideo que en el interior, y esta diferencia también se repite en relación a los estudios de posgrado. Seguramente estos datos se relacionan con que históricamente la formación universitaria ha estado centralizada en Montevideo, y a pesar de que en los últimos años se ha avanzado mucho en la descentralización de la oferta universitaria en el interior, todavía persisten estas desigualdades territoriales.

²³ En el Censo 2011 “a las personas que respondieron afirmativamente en más de una categoría étnico-racial se les consultó por su ascendencia ‘principal’”. A las personas que declararon tener una sola ascendencia se les imputó automáticamente esa ascendencia como la principal” (Cabella, Nathan, Tenenbaum 2013: 12). En el caso de los formularios de inscripción a los talleres se hicieron ambas preguntas y se consideró la ascendencia principal para este análisis.

3. Experiencias de Educación en Derechos Humanos

En relación a las distintas experiencias de EDH compartidas por los/as educadores/as en su inscripción nos resulta importante destacar que la gran mayoría (más del 80%) de los/as inscriptos/as integran de alguna manera la EDH en sus prácticas, la amplitud de contenidos que se trabajan, la interdisciplina que se plantea en distintas experiencias, y las diferentes herramientas que se utilizan como soporte metodológico. Llama la atención que no son tantas las experiencias en las cuales aparece la EDH como contenido transversal que se incorpora en las prácticas docentes habituales, sino como experiencias concretas. Sin embargo, es de orden reconocer que la forma en que incluimos la pregunta en el formulario de inscripción en el que se pide se mencione una experiencia concreta de EDH en la que ha participado, haya incidido en que aparezca menos la EDH como contenido transversal. Este aspecto sería algo a mejorar en próximas investigaciones que se puedan realizar.

Como se planteó antes, 11 de los/as inscriptos/as en los talleres plantean que no realizan EDH en sus prácticas. Y de ellos/as, solo 1 no se desempeña como docente, siendo estudiante de formación docente. Si bien este número representa una proporción menor de los/as inscriptos/as, nos interesa reflexionar al respecto dado que nos puede estar mostrando claves de por dónde parece necesario avanzar. De acuerdo a la Ley de Educación, la EDH es una línea transversal del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)²⁴ que debe estar presente en sus distintas modalidades. De esta forma, los/as educadores/as poseen un marco programático común a nivel metodológico y de contenidos para la incorporación de la EDH en sus prácticas. Al mismo tiempo, como relevamos en el análisis de los perfiles de egreso, planes de estudio y programas de las carreras del CFE,²⁵ todas ellas contienen en su currículo obligatorio un seminario sobre derechos humanos. Es así que nos cuestionamos a qué podría deberse esta situación planteada por algunos de los/as inscriptos/as. Al respecto nos preguntamos en qué medida la ley de educación hace carne en cada uno de los docentes. Por otro lado, también esto quizás podría tener que ver con el momento en el que los/as inscriptos/as estudiaron sus carreras, o quizás tiene que ver con que la formación que se brinda resulta insuficiente. Estos aspectos abren líneas interesantes sobre las cuales investigar en un futuro.

En relación a los actores que participan en las experiencias mencionadas, nos llamó la atención el número de experiencias en las que el/la educador/a no se menciona como actor/a involucrado/a. De esta manera, nos preguntamos si esto planteado por los/as inscriptos/as en los talleres podría relacionarse en alguna medida con formas más tradicionales de educación. Partimos de

²⁴ Disponible en: <http://snep.edu.uy/>

²⁵ Ver el artículo: Contenidos curriculares en derechos humanos a nivel de enseñanza superior. Una aproximación descriptiva. Pág: 33-41

la base de que la EDH implica una mirada integral de la educación, donde se reconoce que el conocimiento es compartido, y parte del rol del/la educador/a tiene que ver con romper con la jerarquía de saberes que impone la realidad histórica e institucional, donde más allá de roles diferenciados que existen, estudiantes y docentes compartimos la misma dignidad como personas, siendo sujetos activos y aprendiendo ambos en el proceso.

A modo de síntesis

Para finalizar estas reflexiones, presentamos una pequeña síntesis de aspectos que pensamos que pueden ser útiles en tanto líneas a profundizar o aspectos a corregir en próximas investigaciones sobre la temática, así como que podrían aportar para seguir pensando en la EDH en el sistema educativo público.

A nivel de la forma de inscripción y la información que aportan los formularios, consideramos que la herramienta diseñada fue útil a nuestros propósitos, nos aportó información valiosa e interesante en relación a nuestros objetivos.

A los efectos de aumentar el rendimiento de este tipo de herramientas parecería positivo tomar aprendizajes acerca de la forma en que redactamos algunas de las preguntas a los efectos de realizar ajustes previos a su aplicación, y considerar la posibilidad de conformar grupos por muestreo, para poder generalizar conclusiones.

Para la forma en que decidimos realizar la convocatoria, quedó confirmada la relevancia de la difusión y de que los actores institucionales locales se comprometan con la misma para que la información llegue a la mayor cantidad de interesados.

Entendemos que el material que nos aportan los formularios nos habla de que todavía queda mucho camino por recorrer para que la EDH sea incorporada transversalmente en el sistema educativo formal público, y entendemos que la UdelAR y el CFE tienen un rol relevante al respecto en tanto formadores de los/as profesionales. En este aspecto quedó clara la diferencia entre Montevideo e interior, que es un factor que debe seguir teniéndose muy en cuenta cuando se diseñan las políticas educativas a nivel nacional.

Estamos convencidas que la EDH tiene mucho para aportar a nuestra educación en sus aspectos metodológico y de contenidos, y consideramos que continuar investigando sobre este tema puede sumar a fortalecer su presencia en las aulas, en la docencia y en la extensión.

CAPÍTULO 3

OTROS APORTES

Mesa de diálogo Interdisciplina, Educación y Derechos Humanos: desafíos en el contexto regional

En este capítulo se incluyen las ponencias presentadas en la “Mesa de diálogo: Interdisciplina, Educación y Derechos Humanos: Desafíos en el contexto regional”, realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en Montevideo, el 12 de diciembre de 2018.

Dicha instancia fue organizada por el Grupo IdEDH a modo de cierre de las actividades del año, con el objetivo de contar con el aporte de dos referentes en la materia de estudio del grupo y de generar un espacio de formación e intercambio abierto a la comunidad en general.

Se trató de una oportunidad para que dos expertas en materia de educación en derechos humanos y políticas públicas en materia de derechos humanos pudieran plantear ciertos desafíos tanto para la Universidad, como para las instituciones estatales que buscan implementar políticas públicas con enfoque de derechos humanos.

La ponencia de Ana María Rodino aborda los principales retos que se plantean a nivel de la educación superior y en el contexto latinoamericano al momento de incorporar la educación en derechos humanos, y propone lineamientos metodológicos a ser tenidos en cuenta por los y las educadores/as.

Antonela Di Vruno analizó en su exposición las políticas públicas de derechos humanos en el marco de un gobierno local, partiendo del caso de Morón, municipio de la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Desafíos para las universidades en el contexto regional

Ana María Rodino²⁶

Quiero comenzar señalando los principales desafíos que percibo para incorporar la EDH a nivel superior en el contexto latinoamericano de una manera rigurosa, sostenible y que logre impactos transformadores en las distintas sociedades nacionales, por ejemplo, en la formación de sus profesionales y activistas, en la marcha de sus instituciones democráticas, en la definición de sus políticas públicas y, en última instancia, en la consolidación de una verdadera cultura de convivencia basada en los derechos humanos.

1. Educar en derechos humanos a nivel superior en todas las carreras y orientaciones

Las universidades –todas– deben comprender la importancia y asumir la responsabilidad de enseñar derechos humanos dentro de las disciplinas que imparten –todas– porque su estudio incide, y mucho:

- en el desempeño eficiente y responsable de cualquier profesión;
- en la formación integral de los educandos;
- en el avance del conocimiento sobre cada disciplina, sobre la sociedad y sobre la relación disciplina-sociedad (es decir, el conocimiento “socialmente situado”); y
- en el desarrollo de la comunidad donde la universidad actúa (Rodino, 2003).

2. Hacerlo con abordaje integral e interdisciplinario

Esto es aplicable a cualquier disciplina, desde el derecho hasta la administración y las ingenierías, desde las ciencias políticas hasta las ciencias de la salud y las naturales y exactas. La perspectiva de derechos humanos debería estudiarse tal como está presente en la realidad: atravesando los distintos campos del saber, igual que atraviesa todas las dimensiones de la vida humana. Una gran tarea por delante, entonces, es introducirla en el plan de estudios de las distintas carreras universitarias, contemplando tanto la di-

²⁶ Dra. Ana María Rodino (Ph.D), - Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Rosario, Argentina. Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Máster en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Fue coordinadora de la Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, y consultora de instituciones gubernamentales y no gubernamentales de Colombia, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua; del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, y de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entre otras agencias internacionales.

mensión curricular (¿qué enseñar en derechos humanos) y la metodológica (¿cómo enseñar derechos humanos?).

Un objeto complejo, multidimensional como el saber de los derechos humanos, pide un abordaje también complejo, que muestre conexiones, implicaciones, múltiples facetas y tensiones. De allí que su enfoque pedagógico deba ser *integral* –poniendo de manifiesto la indivisibilidad de los derechos y su interrelación mutua– y a la vez *interdisciplinario* –sumando al análisis jurídico las perspectivas filosófica, histórica, política, sociológica, psicológica y antropológica, entre otras.

3. Hacerlo de manera permanente y dando respuesta a los cambios que constantemente ocurren en el mundo y en nuestras sociedades

Recordemos que la vigilancia y lucha por la vigencia de los derechos humanos no acaba nunca. Nunca los garantizaremos de una vez y para siempre, de modo que a partir de entonces podamos despreocuparnos (“dormir en los laureles”). Al contrario, la lucha tiene que ser permanente para prevenir o combatir retrocesos y para entender los nuevos desafíos constantemente que trae la sociedad contemporánea para los DD.HH.

¿Ejemplos?

Viejos y nuevos problemas señalados por los jóvenes argentinos (encuesta informal que realicé con mis alumnos de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad de La Plata).

- *Acoso sexual en la universidad*: dificultad para el abordaje institucional del tema. En un año se corrieron los límites de lo tolerable, especialmente después del movimiento “#Me too”.
- *Diversidad en las aulas (cada vez mayor)*: Cómo hacer una educación para la inclusión efectiva.
- *Agresión o violencia policial hacia jóvenes en la periferia*; por “portación de cara”; estereotipo de la vestimenta.
- *Incidencia de la pobreza en la vida de la gente y cómo amenaza sus derechos*.
- *Abordaje informado y crítico de las nuevas tecnologías y de las redes sociales. ¿Cómo las noticias falsas o “verdades alternativas”?*
- *Prácticas de aulas: ¿docentes y celulares?, ¿cómo actuar?*

Yo agrego algunos otros:

- *Amenazas y ataques directos a la democracia desde dentro de la institucionalidad democrática. Migraciones masivas. ¿Cómo manejarlas? ¿Cómo enfrentar la creciente discriminación por nacionalidad u origen?*
- *Respeto a la diversidad social cada vez mayor, en especial las diversidades sexuales.*

- *Enseñanza de la memoria y la historia de las violaciones masivas de DD.HH. y la democracia.*
- *Trabajo consciente y deliberado por la justicia social y la inclusión.*
- *Sólida formación docente en derechos humanos, conceptual y metodológica.* Como vemos, la lista de problemas de derechos que enfrentan hoy nuestras sociedades es larga y compleja. Hay –y seguirá habiendo– mucho por hacer en defensa de los derechos humanos a todos los niveles educativos, pero en especial a nivel superior, que puede contribuir de manera sustantiva a abordarlos, deconstruirlos, crear conciencia sobre ellos y combatirlos con herramientas de razonamiento.

Antes de abrir una discusión particular sobre problemas específicos, les propongo que volvamos a revisar nuestras bases conceptuales y metodológicas, pues en ella encontraremos los recursos e instrumentos para hacer efectivo nuestro trabajo educativo.

¿Qué es la Educación en Derechos Humanos?

Hablar de “educación en derechos humanos” quiere decir pensar la educación como un vehículo para formar a las personas a fin de que conozcan y ejerciten sus derechos –y a la vez defiendan el ejercicio de los derechos de los demás. Aclaro: formar a todas las personas, no solo a intelectuales, políticos o activistas, sino a todos los ciudadanos y ciudadanas que deben poder entenderse como “sujetos de derecho” y llegar a ser “agentes” de su destino. Así, la EDH es mucho más que informar sobre los derechos. Entonces, ¿qué es?

Para empezar, es una práctica mediadora y transformadora. Es un puente que conecta las normas de derechos humanos con la realidad concreta de las sociedades: hay que atravesarlo obligadamente si se desea que las normas modifiquen de manera efectiva las sociedades. Hacer realidad los derechos humanos exige traducir las normas que consagran derechos en políticas y en prácticas concretas que mejoren la vida de la gente.

Para avanzar en este camino, la EDH es una herramienta poderosa. Si bien hay otras herramientas que contribuyen a hacer vigentes los derechos en cada sociedad (la aplicación de la ley por la justicia, la jurisprudencia, la abogacía de casos concretos y el cabildeo o “diplomacia ciudadana”), la EDH es la más poderosa. Primero, porque las otras herramientas tuvieron que ser precedidas por alguna educación en derechos que formara agentes para usarlas por primera vez (agentes públicos o activistas civiles); segundo, porque esas otras herramientas tuvieron que ser seguidas por nuevos procesos formativos para extender su uso a nuevos agentes y ampliar su impacto. Las transformaciones sociales que activan normas de DD.HH. siempre tienen en su origen un disparador educativo y se reproducen a través de multiplicadores educativos.

La EDH promueve políticas de acción y prácticas *públicas y privadas*. Políticas y prácticas *públicas* porque busca que se cumplan los derechos humanos en los espacios colectivos de la comunidad, los relacionados con la administración de los intereses comunes (sistema judicial, salud pública, seguridad social y ciudadana, educación, etc.). Pero también busca incidir en el ámbito de lo *privado* porque persigue que los derechos humanos guíen aún las conductas y relaciones de la convivencia más íntima entre personas: las de familia, de pareja y de amistad.

Al educar en derechos se busca formar a la vez en una visión del mundo y para prácticas concretas en el mundo (prácticas de relación, de colaboración y de gestión colectiva) entre sujetos que se reconocen iguales en dignidad y derechos y que actúan de manera autónoma, crítica y responsable, guiados por principios éticos. Por eso se la suele designar usando las dos preposiciones –en y para los derechos humanos– con efectos de destacar su doble sentido de *filosofía* y de *código de acción*.

Es decir, la EDH busca activamente crear una *cultura de derechos humanos*, entendiendo por tal una visión de mundo donde los DD.HH. sean entendidos y respetados como pautas reguladoras de la convivencia social.

Por ello se plantea *finés* orientados a desarrollar varias dimensiones del sujeto y de las sociedades humanas: *finés éticos, críticos y políticos*.

Sus fines éticos se refieren a formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y los derechos de las personas. Son aquellos que están en la base de todos los instrumentos de DD.HH.: la vida, la integridad física y psicológica de las personas, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la equidad y la inclusión, la participación, el desarrollo y la seguridad humana...

Sus fines críticos (o histórico-críticos) se orientan a formar para el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno vive con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. En breve, formar a los sujetos para el juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción: desde los cercanos e inmediatos (su familia y su comunidad) hasta los más distantes (su país, su región, su mundo contemporáneo).

Sus fines políticos buscan formar en el compromiso activo de las personas por modificar todos los aspectos de su realidad que violen o impidan concretar de manera efectiva los derechos humanos. En síntesis: formar para concebir los cambios necesarios y para hacerlos realidad.

La EDH es, entonces, un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de contextos deseables. “A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible” (Luis Pérez Aguirre, 1991).

Fines tan integrales exigen un abordaje metodológico complejo. De ahí que el trabajo de educación en derechos (en ámbitos formales o no formales; escolares, universitarios o especializados) tiene que avanzar al mismo tiempo en tres líneas de enseñanza-aprendizaje:

- Una línea de *conocimientos* específicos sobre derechos humanos y constructos íntimamente conectados, como democracia y estado de derecho;
- una segunda línea de *valores y actitudes* coherentes con la perspectiva de derechos y
- una tercera línea de *competencias para la acción* en defensa de los derechos. Las tres son igualmente importantes y necesarias. Como los pies de un trípode, solo juntas pueden sostener prácticas de conducta personal ética, crítica y políticamente transformadora.

En síntesis, educar en derechos humanos implica desarrollar un saber, un querer y un poder ejercitar y defender los derechos humanos, propios y de los demás. Es una condición del/a ciudadano/a. Y es una empresa que debe movilizar el intelecto, los sentimientos y la voluntad de acción de educadores y educandos por igual. Una empresa integral, como somos los seres humanos.

Aportes de la Educación en Derechos Humanos a la doctrina de los derechos humanos

A mi entender, lo dicho implica que el enfoque de educación en derechos enriquece la doctrina general de los derechos humanos y su enseñanza, en cuanto plantea, por ejemplo:

- a) Enseñar los derechos humanos no solo como normas jurídicas sino también como pautas para la convivencia. Pautas a veces polémicas, no exentas de conflicto y debate, también abiertas a la negociación... El aterrizaje en la cotidianeidad complejiza, pero sin duda enriquece la doctrina y la práctica de los derechos humanos.
- b) Enseñar que todas y cada una de las personas deben asumir la responsabilidad de reconocer y proteger los derechos humanos de los demás, no solamente los agentes del Estado –aunque estos sean quienes son específicamente responsables ante la ley por sus violaciones. Más allá de cualquier responsabilidad legal, hay una responsabilidad ética de reconocimiento y protección de derechos humanos que nos alcanza a todos y todas, sin exclusiones.
- c) Enseñar empleando metodologías que, sin abandonar el abordaje intelectual, también sacudan emociones, apelen a los afectos y exhorten al compromiso de actuar para construir comunidades más igualitarias, más justas, más solidarias. En síntesis: más humanas.

Concluyo subrayando que educar en derechos humanos implica poner cabeza, corazón y manos en la tarea. Porque de ella depende nuestra felicidad como individuos, nuestra sostenibilidad como sociedades democráticas y nuestro destino como especie.

Referencia:

Rodino, A. M. (2013). "Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región". En: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana. México. Págs. 53-70.

Abordajes integrales en políticas públicas de derechos humanos. Los gobiernos locales

EL CASO DEL MUNICIPIO DE MORÓN - UNA CIUDAD CON DERECHOS (1999-2015)

*Antonela Di Vruno*²⁷

En un contexto atravesado por complejidades políticas y retrocesos en materia de derechos, resulta imperioso proponer continuos espacios de debate, encuentro y construcción colectiva para la revisión, análisis y propuestas de políticas públicas con perspectiva de derechos. En este proceso, es necesario persistir en el fortalecimiento de la interacción Estado-comunidad frente a modelos liberales de exclusión.

Es esencial la discusión y sostén de la figura del Estado y su responsabilidad de bregar por garantizar los derechos de todas las personas –observando que quien vulnera los derechos humanos es el Estado–, y potenciar el desarrollo de redes entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la construcción de ciudadanía.

Hoy está en juego en la región la continuidad o sostenibilidad de sociedades democráticas con mayores índices de justicia y equidad. Un momento

²⁷ Lic. Antonela Di Vruno, Licenciada en Antropología. Investigadora en distintos proyectos arqueológicos de tiempos tempranos e históricos a partir del año 1991. Desde el año 2000 forma parte de equipos de investigación y gestión en distintos ámbitos de la administración pública para el desarrollo de políticas públicas de derechos humanos, en particular el eje Memoria Verdad y Justicia. Fue directora de DD.HH. del Municipio de Morón y Directora Nacional de Fondos Documentales del Archivo Nacional de la Memoria. Actualmente es asesora de la Dirección de DD.HH. del Municipio de Merlo, Argentina.

histórico que nos interpela y reclama acción ante escenarios adversos, y es así que una vez más se plantea como motor de cambio la educación y los derechos humanos, como pilares de una sociedad y proyecto colectivo futuro.

La convocatoria a una jornada de reflexión y análisis de políticas educativas y programas de derechos humanos en el Uruguay se plantea como una oportunidad para acercar miradas integrales, multidisciplinarias, que involucren buenas prácticas en la materia, intercambios de líneas de trabajo, y proyección de metodologías adecuadas para relevamientos y monitoreos de diversas propuestas en ámbitos gubernamentales.

De este modo, se presentó la experiencia de gestión del Municipio de Morón, Argentina, un Estado local, durante los años 1999 a 2015, habiendo sido referente regional en tanto gestión de derechos humanos entre otras áreas.

Desde el inicio de la gestión municipal, con el intendente Sabbatella y posteriormente Ghi, los derechos humanos se instalaron en la agenda pública y comprometieron o atravesaron a cada una de las áreas de gobierno. El diseño de estas políticas implicó transformaciones estructurales y principios claros en la administración que demandaron un desarrollo paulatino.

Así, Morón recorrió cuatro momentos vitales: 1) Recuperación de la presencia del Estado: hacer efectivos los servicios públicos y organizar la gestión a través de la capacidad de hacer y la transparencia, 2) Estado de derecho: apertura y jerarquización de áreas temáticas vinculadas a la promoción de derechos, 3) Descentralización territorial: gobierno de proximidad y participación ciudadana, 4) Abordajes integrales: una mirada integral sobre los problemas territoriales.

Este esquema modificó las relaciones y tareas tanto hacia el interior del Municipio como hacia los vecinos y vecinas. Un proceso que vino a interrumpir ciertas prácticas instaladas décadas anteriores y avanzó sobre un modelo de participación ciudadana creciente.

Se entiende que un Municipio expresa la noción más certera de una *democracia de proximidad* por el hecho, en primera instancia, de la cercanía cotidiana entre representantes y representados, en la que los canales de comunicación, demanda y recepción son más directos, donde los vecinos y vecinas pueden participar y ejercer ciudadanía en situaciones de acceso y descentralización territorial. De este modo, la presencia del Estado en los barrios es inmediata y genera oportunidades de interacción como así demanda cotidiana, por lo que el gobierno debe promover espacios de intercambio, consulta y adecuación de políticas públicas directas.

En este marco, Morón propuso e instrumentó recursos de planificación y gestión integrada del territorio, desarrollados a partir de *abordajes integrales*. Como se ha mencionado, fueron presentados y ejecutados como una construcción colectiva, un proceso de trabajo, una mirada alternativa sobre la política pública, promoviendo la construcción de una ciudadanía plena.

Fueron instaladas representaciones directas del Poder Ejecutivo local, unidades de Gestión Comunitaria, en cada sección del territorio que facilitaba el acceso a derechos y la administración conjunta. Se fundamentó en la práctica y en la reflexión sobre la práctica.

Derechos y educación, una mirada integral

Los derechos y la educación, ejes temáticos y conceptuales, guiaron cada una de las prácticas, labores, programas y situaciones en los años de administración municipal presentados.

Realizando un recorte específico hacia la gestión del área de Derechos Humanos, esta expresó un crecimiento cualitativo de gobernabilidad y voluntad política, en un momento histórico (año 2000 a 2003) que a nivel nacional no acompañaba –en vigencia las leyes de Impunidad (Obediencia Debida y Punto Final), una crisis social, económica y política, etc.– el gobierno local posicionó a los derechos humanos en primer plano, y marcó el camino de búsqueda de memoria, verdad y justicia que por años los organismos de DD.HH. transitaban. El Estado asumía una responsabilidad indelegable. A partir del año 2003 y en adelante, hubo un impulso junto al Estado nacional para el fortalecimiento de las políticas públicas con perspectiva de derechos y la recuperación de un modelo de inclusión.

Dentro de las acciones de gestión, se desarrollaron diversas herramientas para la promoción de ciudadanía, pensando a cada vecino y vecina como sujetos activos de derechos y obligaciones. Se precisaron metas de trabajo con distintas etapas de ejecución, en cuanto: - Promover el conocimiento y la reflexión sobre la forma en que los derechos humanos han sido vulnerados o respetados, elaborando de esta manera una memoria crítica. - Promover la expresión de pensamientos, experiencias y sentimientos a través de intercambios orales y escritos. - Fomentar la participación ciudadana, la solidaridad y el compromiso social con énfasis en la organización y el trabajo colectivo.

En este marco general y en relación a las políticas de Memoria Verdad y Justicia, el Estado de Morón dejó bien establecida su posición en temas de lesa humanidad y vulneración de derechos por parte del Estado, como había sido mencionado.

Uno de sus primeros actos de gestión, fue la creación de la Casa de la Memoria y la Vida en julio del año 2000, y la recuperación del espacio en el que había funcionado el centro clandestino de detención Mansión Seré, constituyéndose de esta manera en el primer espacio público dedicado al ejercicio de memoria colectiva en Latinoamérica propuesto desde un Estado (año 2000). A partir de esta puesta en valor y apertura del espacio, cientos de miles de vecinos y vecinas recorrieron el predio y asistieron a diversas

actividades, siendo atravesados por la historia del lugar en distinta medida y circunstancias.

“No olvidar para no repetir” se transformó en una manifestación colectiva del pueblo argentino que trascendió las generaciones por más de 40 años, por lo que se hace imprescindible garantizar los canales de transmisión intergeneracional e impulsar los espacios de formación en base a una cultura de derechos. La educación es la garantía de futuro.

Puede indicarse la experiencia pedagógica desde el área de Derechos Humanos, que fue pensada para enlazar estas políticas con las instituciones y distintos actores sociales, practicando día a día el ejercicio de memoria. Cómo habitar estos espacios, cómo generar vida en un espacio de horror, cómo establecer las continuidades pasado-presente. En este sentido, trabajar de manera integral y consolidar a la ciudad como espacio de aprendizaje, intercambio, formación, permitió, desde las posibilidades y alcances de un Estado local, vincularse con la democratización de la educación, en su acceso, su sentido y su práctica.

Con ese objetivo general, se fueron establecieron etapas de trabajo junto a la comunidad, donde se promovía la visión de la educación a partir del reconocimiento de los saberes y experiencias que cada uno porta. Se diseñaron estrategias de acceso y conformación redes de trabajo y articulación de políticas de diverso alcance para impulsar esta mirada.

Morón adscribió a la línea conceptual de una *ciudad como educadora*,²⁸ que tiene como finalidad primordial la construcción de una ciudadanía organizada, autónoma y solidaria. Es decir, la ciudad, en sí misma, contiene elementos importantes para la formación integral de las personas, debe dejar de comportarse como un escenario para convertirse en un agente educador. Es importante resaltar la confluencia de distintos sujetos sociales, pensados como portadores de una historia, de una herencia y de lo nuevo y, fundamentalmente, transmisores de una manera de existir en ese espacio.

A lo largo de los años se trabajó junto a distintas instituciones y organismos públicos y privados, con un sentido educativo, generando políticas y actuaciones que impulsaran la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria.

Un ejemplo que puede citarse, entre otros, fue la actividad propuesta en el marco de Ciudad Educadora, de articulación con los distintos espacios de formación docente, quienes ejercían sus prácticas de 1.º año en el territorio a través de las áreas de gobierno, participando, interactuando, conociendo, asistiendo y formulando líneas de acción a lo largo del año lectivo. Esta experiencia se presentó como una oportunidad de descubrir los referentes que

²⁸ Disponible en: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf> (Educación y vida urbana. Ed. por AICE. Santillana. España. 2008).

interpelan a niños y jóvenes con discursos variados que contribuyen a su formación subjetiva, entendiéndolo, de esta manera, lo educativo en sentido amplio.

Hablar de ciudades con derechos es hablar de gobiernos locales más inclusivos donde la participación social se impone como componente indispensable en los Estados que ubican a los derechos humanos como eje transversal e introducen los abordajes integrales en las políticas públicas para profundizar las democracias de proximidad.

Ciudad con derecho, derecho a la ciudad se expresa en principios fundantes como la accesibilidad, la universalidad, la equidad y gratuidad.

Promover un trabajo en red

La gestión impulsó el trabajo cooperativo-comunitario, la articulación entre el Estado y las instituciones barriales, el apoyo del trabajo en redes en todos sus niveles y el sentido de la corresponsabilidad en los sectores de la ciudadanía y organismos no gubernamentales. Se consideró que la combinación y enlace de estos factores se convirtieron en fortalezas para la administración.

Debe destacarse el ámbito de interacción regional de la Red de Mercociudades,²⁹ en la que participó el Municipio de Morón y donde ocupó distintos lugares de responsabilidad política a través de los años. La posibilidad de intercambios, cooperación y acción conjunta fortalecieron los liderazgos, las gestiones asociadas y una mirada sur-sur.

Uno de los proyectos que coordinó regionalmente, en el marco de la Red, fue *Estado Más Derechos (E+D)*, que generó diversos espacios de encuentro y formación en tanto el cumplimiento de derechos por parte de los Estados integrantes de Mercociudades y el fortalecimiento del concepto de ciudadanía regional. Un total de 19 ciudades fueron las partícipes testigos con un alcance a las más de 200 ciudades de la Red.

Generar capacidades en los actores locales (gobiernos y sociedad civil) para la construcción de ciudadanía regional con cultura de derechos humanos, a través de la creación y el fortalecimiento de los espacios institucionales locales que promuevan la participación y el protagonismo de las organizaciones de la sociedad en la incidencia en la agenda de DD.HH. del Mercosur.

Durante más de dos años se realizaron talleres, seminarios, conferencias, exposiciones, concursos, producción de materiales didácticos y de promoción, TIC, que circularon y se desarrollaron por las ciudades testigo, impulsando tareas coordinadas y colaborando en acuerdos y fundamentos políticos de gestión local. Comenzó a forjarse un entramado institucional que sentaba

²⁹ Disponible en: www.mercociudades.org

las bases para seguir ampliando alianzas entre áreas gubernamentales de DD.HH. en conjunción con organizaciones sociales.

19 meses del Proyecto en cifras

230 ciudades miembro de la Red beneficiarias.

19 ciudades testigo: más de **23.900.000** habitantes (Asunción, Bagé, Barquisimeto, Belo Horizonte, Canelones, El Alto, Fortaleza, Guarulhos, Lima, Maldonado, Montevideo, Morón, Neuquén, Quilmes, Recife, Rocha, Rosario, Valparaíso, Zárate).

12 organizaciones de la sociedad civil - el Observatorio de DD.HH. en el Mercosur- socias del Proyecto.

19 entrevistas testigo sobre derechos humanos.

4 Talleres Regionales abordando temática: Niños, Niñas y Adolescentes; Jóvenes, Violencia Institucional; Seguridad; Discriminación; Ciudadanía Regional; Sitios de Memorias, en Argentina, Brasil, Paraguay y Venezuela.

5 Talleres Locales en Argentina, Brasil, Uruguay y Venezuela. Espacio de formación continua de casi **150** organizaciones de la sociedad civil, más de **250** personas participantes.

8 Diagnósticos. Situación de DD.HH. en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela

4 Proyectos. Sinergia de proyectos compartiendo objetivos, definiciones y actividades: "IN: Innovación y cohesión social" y "Laboratorio de Políticas Locales", "Ciudades Seguras para todos y todas" y "E+D".

7 UTD articulando propuestas: Género y Municipio, Seguridad, Juventud, Cultura, Desarrollo Social, Planificación Estratégica y Ciencia y Tecnología.

1 Seminario Regional sobre "Políticas de Memorias" (Argentina).

1 Revista Anual de DD.HH. de la Red: 1.º número 2010: En Re+D- nosotros el sur, ciudades con derechos.

1 sitio web con categorías de información (español y portugués): **149** fallos y jurisprudencias en DD.HH. entre otras (www.estadomasderechos.org).

2 Presentaciones en ámbitos Mercosur: Parlamento del Mercosur: X Sesión Plenaria Extraordinaria del Parlamento del MERCOSUR en Montevideo. IX Reunión Plenaria del Foro Consultivo de Municipios, Estados Federados, Provincias y Departamentos del MERCOSUR (FCCR), que tuvo lugar en el desarrollo de la Cumbre de Jefes y Jefas de Estado del MERCOSUR, Asunción.

4 redes de trabajo en articulación: Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia; Instituto Multimedia DerHumALC; Red de Ciudades Educadora, Red Federal de Sitios de Memoria del Archivo Nacional de la Memoria (Argentina).

Sin dudas, las políticas implementadas procurando la apropiación del barrio como principal escenario donde se desarrolla la participación ciudadana, promueven espacios de reflexión que favorecen la expresión, el ejercicio de respeto y libertades.

Con todo lo expuesto, se entiende el trabajo en red como oportunidad del encuentro de las ciudades, donde se fortalecen los vínculos y estrategias de gestión de cada gobierno local con la sociedad civil. Una plataforma de acción que piensa en las *ciudades integradas* y en la *integración de las ciudades*.

Reflexión final

Una variable necesaria en la gestión es la consolidación de redes territoriales para la incidencia y abordaje de problemáticas sociales, culturales y económicas. Las políticas públicas implementadas en la gestión local facilitaron la apropiación del barrio como principal escenario para el desarrollo de la participación ciudadana. La red busca el encuentro, fortalece los vínculos y esto se convierte en factor imprescindible ante coyunturas políticas adversas.

Luego de años de finalizado el Proyecto que fue descripto (E+D), deben analizarse los resultados a largo plazo, las causas de interrupción de políticas públicas, las amenazas y debilidades observadas frente a las políticas con retrocesos en materia de DD.HH. en los países socios del Mercosur y, por ende, las ciudades que componen Mercociudades (principalmente las que participaron de E+D).

Se plantea entonces de manera global, como desafío para los equipos técnico políticos, el examen de ciertas prácticas que fueron desplazadas por modelos actuales de exclusión y hostigamiento a los grupos vulnerables, con ciertos consensos sociales que legitimaron la praxis neoliberal.

Sin duda, la actualidad política de los países de Sudamérica es de alta complejidad con múltiples factores que inciden, nuevos componentes de acción y ejecución, actores sociales que toman relevancia y elementos mediáticos que penetran el territorio y quiebran el tejido social.

La continuidad del tipo de proyectos regionales que fueron indicados pierden fuerza o son abandonados, frente a decisiones de los Ejecutivos que imponen otros valores, si no son apropiados (en una primera instancia) por las organizaciones y la comunidad en su conjunto y desarrollan movimientos de resistencia en la quita de derechos.

En otro sentido más amplio, es esencial la formulación de un programa de gobierno con mirada integral y esquema dinámico. Son indicadas las propuestas institucionales que acompañen los procesos de deconstrucción, elaboración de nuevas estrategias y reflexión a partir de la disidencia, la diver-

sidad que hoy se enuncia por las nuevas generaciones y que todos los días se expresa en las calles.

Proponer una gestión de derechos exige un diseño multidisciplinario de políticas, adecuación y monitoreo *in situ*. La experiencia y aporte del Proyecto E+D, por una parte, y el desarrollo de gobierno de Morón, fue categórico ya que se construyó en la diversidad, se propició la observancia de las culturas, memorias, identidades, paisajes y geografía social, a la vez de instalar una perspectiva desde lo local a lo regional con bases colectivas que atravesaban a nuestras realidades. Un terreno o bagaje con un potencial que sirve de plataforma de acciones contemporáneas.

Todes demandan derechos cada vez más inclusivos, el Estado y las organizaciones de la sociedad civil están siendo interpeladas, exigen acción, abordaje, incorporación y transformación de pautas.

Se está ante un escenario que presenta amenazas en cuanto aspectos políticos y económicos particularmente, pero que, al mismo tiempo, expresa oportunidades para el cambio. Una sociedad que profiere un cambio y deconstrucción de paradigmas. Hoy la lucha feminista, de géneros y disidencias, nos enfrenta a una revisión de conceptos, prácticas y estructuras que el Estado debe iniciar. Hoy la revolución será de *nuestros jóvenes y nuestras jóvenes*.

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES FINALES

Líneas para avanzar

En este capítulo sintetizaremos las principales conclusiones alcanzadas a lo largo del proyecto, fundamentalmente vinculadas a las actividades realizadas y al desarrollo teórico que enmarcó su diseño y su ejecución, enriquecido con el aporte de las expertas internacionales invitadas para fortalecer el Grupo Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos. Asimismo, plantearemos algunas reflexiones a partir de las constataciones realizadas y del contexto actual.

Los contenidos curriculares sobre derechos humanos en la UdelaR y el CFE-ANEP

Los resultados obtenidos luego del análisis de los planes de estudio, perfiles de egreso y unidades curriculares obligatorias de las carreras de la UdelaR y el CFE-ANEP, a partir del relevamiento relativo a la presencia explícita de los DD.HH. en la formación universitaria (UdelaR) y la formación en educación (CFE-ANEP), muestran una brecha significativa entre ambas.

Existe una mayor incorporación de espacios curriculares concebidos específicamente para la enseñanza de los DD.HH. en las carreras impartidas por el CFE-ANEP, que en las de la UdelaR. Desde el currículo explícito y sin indagar en cómo se efectiviza dicha incorporación, en el caso de la primera institución, todas las carreras de formación en educación –22 en total– incluyen un seminario de 30 horas en tercer año de la carrera, perteneciente al Núcleo de Formación Profesional Común, denominado Seminario de Educación en DD.HH. De esas 22, a su vez, 6 mencionan el abordaje de los DD.HH. en sus planes de estudio y perfiles de egreso. La UdelaR, sin embargo, posee únicamente 11 carreras que explicitan el trabajo en DD.HH. en sus planes de estudio y perfiles de egreso, de las que tan solo 8 imparten unidades curriculares obligatorias sobre el tema.

Es importante reconocer el avance de la UdelaR en este sentido, a partir de la incorporación, en 2019, de un curso introductorio a los DD.HH. que se ofrece desde el Área de Derechos Humanos de la Unidad Académica de Extensión que pueden elegir estudiantes de grado de todas las carreras universitarias.

En la actualidad se promueven desde la UdelaR diferentes proyectos como el que posibilita la realización en el que participamos junto con el apoyo de otras instituciones, en cumplimiento del art. 2 de la Ley Orgánica de la Uni-

versidad de la República. En los últimos años se ha fortalecido la presencia de la temática de los derechos humanos en la Unidad Académica de Extensión, de lo que da cuenta la creación del Área de Derechos Humanos en 2015 y los llamados a proyectos de extensión y actividades en el medio sobre derechos humanos desde 2017.

Por otra parte, el conocimiento y la enseñanza de los derechos humanos aparece en forma explícita en la UdelaR en mayor medida en las carreras del Área Social y Artística, le sigue el Área de las Ciencias de la Salud, y es prácticamente nula en el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Esto nos permite cuestionar la importancia adjudicada al campo de los derechos humanos en la Universidad.

Consideramos que predomina una mayor valoración del conocimiento científico en detrimento de otro tipo de saberes, y dentro del conocimiento científico, que prevalece el vinculado a las ciencias exactas y naturales, por sobre las sociales y humanas. Por lo tanto, la mayor inclusión de los derechos humanos en las ciencias sociales en comparación con las demás ciencias, puede interpretarse como una señal de que no se priorizan los derechos humanos.

A nivel de la UdelaR constatamos que existe una inclusión reducida de la EDH en materia de enseñanza curricular en las diferentes carreras; que la misma se encuentra muy asociada a las disciplinas “sociales”; y con una presencia creciente en materia de la función de la extensión universitaria. Para dar cuenta de la inclusión de la temática de los derechos humanos en propuestas impulsadas por la Comisión Sectorial de Investigación y la Comisión Sectorial de Enseñanza, debería realizarse un relevamiento específico.

Por otra parte, si bien en el caso del CFE-ANEP, como ya se mencionó, todas sus carreras poseen un Seminario de Educación en Derechos Humanos obligatorio, es significativo el hecho de que, al momento de explicitarlo en sus planes de estudio y perfiles de egreso, las carreras del Instituto de Profesores Artigas, asociadas a distintas disciplinas, sea únicamente el Profesorado en Sociología y Derecho, el que menciona el abordaje de los derechos humanos.

Consideramos entonces que la formación de profesionales universitarios/as, docentes y educadores/as en Uruguay, deberá continuar fortaleciendo su enseñanza en materia de DD.HH. Incorporar la EDH en la enseñanza, o no hacerlo, constituye un posicionamiento ético y político frente a la educación en general. Debemos preguntarnos desde nuestras instituciones de educación superior – en realidad, desde todas– “¿para qué educamos?”, dado que, como plantea Adolfo Pérez Esquivel podemos formar “muy buenos arquitectos, ingenieros, abogados, profesionales [pero sin] los espacios de libertad y autonomía, de conciencia crítica y de valores [...] de construcción de nuevos paradigmas de la sociedad, [...] esos seres humanos que formamos van a ser buenos esclavos capacitados para un sistema de dominación” (Capocasale, A; Frugoni, Y. 2013, p. 28).

Las narrativas sobre las prácticas de Educación en Derechos Humanos

Destacaremos algunos elementos que se desprenden de las narrativas sobre las prácticas de EDH compartidas por los y las educadores/as, y que fueron presentadas detalladamente en el Capítulo 2.

Para ello es necesario, antes que nada, reconocer que dichas narrativas pertenecen a personas que se sintieron convocadas ante una invitación a compartir y reflexionar sobre sus experiencias de EDH. Por lo tanto, son personas que se identifican en cierta medida como educadores/as en DD.HH., y sus pensamientos y relatos parten de la base de un sentir común que nuclea a quienes encuentran un nexo entre la educación y los derechos humanos. De todos modos, es posible identificar en dicho sentir común, diferencias en ciertos conceptos y prácticas al momento de analizarlas más profundamente.

Entre los puntos que se reiteran destacamos una visión del papel de la EDH en relación a la construcción de valores y normas que nos permiten vivir en sociedad, ser parte de ella. Algo que podemos relacionar con lo que explicaba Luis Pérez Aguirre: la educación para los DD.HH. es importante para la elaboración de un nuevo “ethos” de la sociedad; es decir, que a través de la educación, los DD.HH. podrían ser la base del conjunto de valores, normas, conductas que no se discuten en una sociedad, sino que se transmiten espontáneamente y forman parte de su cultura. Además, Pérez Aguirre aclara que ese ethos no debería ser el de las clases dominantes que desean mantener el *statu quo* y las relaciones de poder que las sitúan en un lugar de ventaja, sino que debería conformarse desde la óptica y el lugar de los oprimidos, y situarnos desde allí para transformar la sociedad (Pérez Aguirre, 1992: 4-5). Consideramos que esa opción por las personas oprimidas, además de ser una postura ética, es de carácter político, y también se puede identificar en varias de las narrativas analizadas.

La dimensión política de la EDH, en tanto uno de sus fines, como señala el IIDH es: “formar en el compromiso activo por modificar los aspectos de la realidad –de orden individual o social– que impiden la realización efectiva de los derechos humanos. Es decir, formar para concebir los cambios sociales necesarios y para hacerlos realidad” (2006: 22). En ese sentido, encontramos varios/as educadores/as que plantean convertir la EDH en una práctica que busca por momentos transformar la realidad; por otros, promover que aquellas personas con quienes trabajan, sus “educandos”, sean efectivamente sujetos del derecho a la educación y a la educación en derechos humanos.

También se hace presente el componente o fin crítico de la EDH, en la medida en que muchos/as educadores/as manifiestan que en sus prácticas buscan la formación de personas capaces de cuestionar lo dado. Coinciden con lo planteado por autores como Abraham Magendzo, para quien el interés central de la EDH está en su posibilidad de generar “autonomía y libertad

racional, que emancipa a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” (2001: 2). A su vez, esta mirada crítica busca promoverse, según lo relatado por varios/as educadores/as, en sintonía con el posicionamiento político señalado anteriormente, es decir, para cuestionar y no naturalizar ni normalizar las situaciones donde se vulneran los derechos humanos.

Por último, el fin ético de la EDH también aparece, aunque menos y en forma menos explícita. Entre los/as participantes se presentan dos grandes formas de entender la ética por parte de los y las educadores/as. Por un lado, se ciñeron a una ética universal, en el sentido que también le adjudica el IIDH cuando explica los fines éticos de la EDH: “formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona” (2006: 22), y que va de la mano de un paradigma iusnaturalista de los derechos humanos. Y por otro, algunos/as participantes, se plegaron a una concepción histórico-crítica, que reconoce el carácter cultural, social, histórico y político de los derechos humanos, pero sobre todo que entiende que son el resultado de luchas y conquistas humanas, que dieron lugar a la conjunción de las dimensiones que los componen: ética, política y jurídica. Desde esta visión, lo ético es inseparable de lo político, por lo tanto, también es variable, admite distintas respuestas (González, M. L.; Juanche, A., 2004; Willat, F., 2013).

En forma simultánea a identificar los fines de la EDH en las narrativas analizadas, también podemos apreciar en ellas las diversas dimensiones de la EDH, es decir, lo que en la Declaración de las Naciones Unidas sobre formación y educación en materia de derechos humanos (2011: 3) se explica como: “la educación sobre los derechos humanos”, “por medio de los derechos humanos” y “para los derechos humanos”.

En ese sentido, podemos decir que hay educadores/as que realizan un énfasis mayor en alguna de esas dimensiones, principalmente en las dos primeras, el “sobre” y el “por medio”, mientras que la tercera dimensión aparece menos explícita y más relacionada con el momento presente. Es decir, no parece visualizarse una intencionalidad de que los y las educandos/as se conviertan en multiplicadores/as y promotores/as de derechos humanos o de la EDH en su futuro más lejano, pero sí se espera que en su presente o cotidianeidad puedan ejercer sus derechos y reconocer y defender los de los/as demás.

Asistimos a un espacio de prácticas dispersas de educación en derechos humanos en el que encontramos una diversidad de enfoques, perfiles profesionales y marcos conceptuales, que dotan de una particular riqueza y potencialidad las capacidades humanas existentes. De hecho, si bien los y las educadores/as que compartieron sus narrativas identifican la situación de la EDH como acotada, también la ven en movimiento, en acción: cambiando, avanzando. En sus prácticas los derechos humanos son abordados desde sus

dimensiones ética, política, jurídica, histórica, antropológica, psicológica, entre otras miradas. No obstante, parecería que estas capacidades no se movilizan y desarrollan plenamente puesto que no existen suficientes espacios de encuentro y apoyos institucionales para que así ocurra. Por lo tanto, si bien la diversidad de abordajes es una oportunidad para el encuentro interdisciplinario, este no suele ocurrir por el aislamiento de los educadores.

Al momento de analizar cómo se sitúan las y los educadores/as que narraron sus prácticas de EDH en relación a los marcos normativos y de políticas públicas, encontramos una gran distancia entre unos y otros. Es decir, lo normativo aparece en su mínima expresión,³⁰ y no se nombran instrumentos internacionales claves al momento de pensar el derecho a la educación y a la educación en derechos humanos, ni a nivel nacional, leyes importantes como la Ley General de Educación, N.º 18.437, entre otros reseñados en el Capítulo 1.

En materia de políticas públicas educativas, es necesario señalar que el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos no fue mencionado por los y las participantes en ninguna de las tres instancias de taller realizadas.

En líneas generales, se percibe no solo un desconocimiento en relación a la normativa y la institucionalidad nacional de la educación en derechos humanos, sino incluso una sensación de que lo existente no les ampara, no es suficiente, o se encuentra alejado de las prácticas o necesidades reales.

Una lectura frente a la situación actual de la educación a partir de las narrativas de los educadores y el análisis de la oferta de la UdeLaR y el CFE

El relevamiento de los contenidos de derechos humanos en los programas y perfiles de egreso de las diferentes carreras de la Universidad muestra una baja presencia del tema. Asimismo, las narrativas de las educadoras y educadores expresan un déficit en el apoyo institucional y un sentimiento de soledad y aislamiento en sus prácticas de educación en derechos humanos. Lo viven en general como una militancia que nace de su compromiso social y ético. Frecuentemente manifiestan su aislamiento y cierta sensación de debilidad frente a la dimensión de los desafíos que plantea construir una cultura en derechos humanos.

A su vez, al momento de preguntarles por la situación actual de la EDH, se reitera una visión de la misma como acotada, limitada. Al pensar en la situación deseada de la EDH para el futuro, aparece notoriamente la necesidad de políticas públicas que incorporen la mirada de los derechos humanos de manera transversal y universal. Y cuando la pregunta fue cómo hacer para llegar hasta allí, en general también se manifestó la importancia de las

³⁰ Ver Eje 3, del Artículo Análisis cualitativo de las narrativas sobre las prácticas de Educación en Derechos Humanos.

políticas públicas que garanticen todos los derechos humanos, de todas las personas, en todo el territorio nacional, aunque con un fuerte énfasis en las políticas educativas, y particularmente en las acciones de fortalecimiento de la formación en derechos humanos.

Tanto del análisis de los planes y el currículo de las carreras universitarias y de formación en educación, como de las narrativas sobre EDH analizadas, se desprende que las políticas públicas de educación en derechos humanos tienen un desarrollo marginal y no parecen terminar de tener un lugar en la agenda pública, sin perjuicio de la vida de la educación en derechos humanos que se desarrolla en las aulas por iniciativa de las y los educadores. Algunos avances recientes podrían indicar que algo de esto está cambiando, pero estos cambios resultan todavía incipientes para afirmarlo.

En este sentido, cobra relevancia el PNEDH. Al respecto entendemos que el proceso del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos constituye una oportunidad para generar un espacio participativo que habilite la pluralidad de perspectivas, el protagonismo de los actores y el intercambio, la colaboración y la construcción de políticas consensuadas. Sin embargo, el PNEDH no es mencionado y tiene aún una institucionalidad muy débil, lo que amenaza la sustentabilidad de la acumulación iniciada. Por otra parte, si esta institucionalización no expresa la voluntad de un movimiento social de educación en derechos humanos se corre el riesgo de una burocratización que lo distancie de los actores sociales. Este movimiento es todavía débil y debería ser fortalecido desde la política pública en una apuesta participativa en los modos de construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, particularmente evaluando y proyectando un nuevo ciclo del Plan.

Educación en Derechos Humanos hacia una cultura de derechos humanos en la coyuntura actual

Podríamos afirmar que la educación en derechos humanos existe como fenómeno social en Uruguay, independientemente de las políticas públicas que la promueven, porque es parte de un acervo cultural valorado, al menos por una parte de las personas que viven en nuestro país, y porque la interacción humana está siendo también creadora de cultura en el presente a partir de la indignación por las situaciones de injusticia, el compromiso con la igualdad en derechos y la apertura al encuentro de las diferencias. Sin embargo, es difícil saber la dimensión del fenómeno.

La fragmentación y la dispersión de los esfuerzos ponen en riesgo la vitalidad de la cultura en derechos humanos que conservamos y construimos como sociedad. Si bien la práctica educativa que desarrollan muchos/as educadores/as es un aporte fundamental, es difícil saber cuántas personas están accediendo a una cultura en derechos humanos y cuál es la profundidad y

calidad de los contenidos de ese acceso. Por otra parte, conviven con estas prácticas promotoras de los derechos humanos, prácticas contrarias y también se están desarrollando relaciones y subjetividades autoritarias o irresponsables respecto a la dignidad de las personas.

Además, la vitalidad de la cultura depende no solo de que exista una transmisión por parte de los/as educadores/as, sino de que exista una deliberación pública y una práctica de intercambio y formación permanente entre los/as educadores/as y promotores/as de una cultura en derechos humanos, los/as estudiantes y la población en general. La cultura no es solo patrimonio sino también creación. La cultura en derechos humanos se construye cotidianamente en las relaciones sociales y en los procesos de lucha política que implica el compromiso con una sociedad que supere las estructuras económicas y de poder que constituyen las causas de la violación sistemática de los derechos humanos.

La cultura en derechos humanos es el fruto de procesos históricos que han conquistado el reconocimiento de los derechos y han hecho avanzar el desarrollo de sus garantías. Pero estas conquistas son avances parciales, incompletos que deben desarrollarse y que pueden retroceder. Si bien la educación en derechos humanos existe y existen también avances incipientes en materia de políticas públicas, el esfuerzo que estamos realizando como sociedad no parece estar a la altura de los desafíos de los cambios culturales que están ocurriendo. La cultura en derechos humanos, por momentos y en ciertos espacios arraigada socialmente, y al mismo tiempo, incipiente y como fuerza instituyente, coexiste con racionalidades diferentes, muchas veces antagónicas.

Hoy asistimos a nivel regional e internacional a un avance de una concepción conservadora que cuestiona algunos de los principios o pilares de la cosmovisión y la perspectiva de los derechos humanos y que emerge como un fortalecimiento del racismo, el machismo, la xenofobia, la homofobia y otras formas de discursos de odio promotoras de discriminación. La idea de que todas las personas por el solo hecho de serlo tenemos dignidad, y merecemos tener garantizados las condiciones de respeto a la integridad personal y a las libertades fundamentales, así como las condiciones socioculturales y económicas básicas para el disfrute de una vida plena está puesta en duda y directamente atacada.

La globalización ha colocado a la economía en el centro y la política subordinada a ella. El sistema capitalista construye una subjetividad individualista y consumista, que deja a las personas siempre insatisfechas, cada vez más desvinculadas, cada vez más acechadas por un vacío, por una insatisfacción existencial y por el miedo a los/as otros/as, a los diferentes. En su búsqueda de crecimiento, el capitalismo está aproximándose a algunos límites que no necesariamente conducen a su superación: el agotamiento de los recursos

naturales, los desequilibrios ambientales, la contaminación y el cambio climático; el incremento de la violencia en las sociedades, particularmente hacia las mujeres y otros colectivos históricamente discriminados.

Las construcciones históricas con las que las sociedades han desarrollado un espacio público y sistemas de protección social y de solidaridad, se encuentran enfrentadas a la mercantilización y la privatización de todos los bienes. A esto se añade el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y las redes sociales que, sin propiciar en este campo los marcos regulatorios de protección a los derechos humanos, conllevan riesgos y hechos concretos de manipulación ideológica.

El empuje neoliberal de las últimas décadas profundizó el desvinculo, la soledad, la relación adictiva con el consumo, la exclusión, la fractura social, la insatisfacción por la falta de sentido y de pertenencia a algo. El crecimiento de la insatisfacción con las condiciones de existencia que proporciona el capitalismo promueve un descreimiento en la institucionalidad. Frente a la disconformidad, surgen la tentación de la guerra de todos/as contra todos/as y el retorno a los liderazgos autoritarios, ambos rasgos característicos de un nuevo empuje conservador, en el movimiento de péndulo de la hegemonía entre ambas racionalidades.

Todos estos parecen ser signos de una crisis civilizatoria que nos enfrenta a enormes desafíos de transformación de los modos en que se organiza el poder, la producción y la distribución de la riqueza, que conlleva una dimensión de cambio cultural en la defensa, creación y desarrollo de la cultura en derechos humanos. Los derechos humanos constituyen no solo un límite al poder de los Estados y de las mayorías, sino también al poder de los mercados.

En este sentido, consideramos que la posibilidad de realización de los derechos humanos se define en una lucha política por la superación del capitalismo como sistema. El capitalismo sin el límite de la política va a conducir a la exclusión social de grandes sectores de población, al crecimiento de la violencia, al agotamiento de los recursos naturales, a la contaminación y la destrucción de los equilibrios ambientales y posiblemente a un retroceso civilizatorio irreversible. La capacidad de construir una esfera pública capaz de gobernar a la economía y en este marco construir una racionalidad basada en un enfoque integral de derechos humanos, es lo que puede hacer la diferencia.

Los riesgos que la crisis mencionada conlleva, son simultáneos a un enorme desarrollo de las capacidades para resolverlos mediante una construcción social y política. Los saberes técnicos, mucho más profundos y más extendidos, el acceso a la tecnología con sus riesgos, pero también con sus potencialidades. Las nuevas formas de movilización social, de educación, de producción de espacio y bienes públicos, desde el Estado, pero también desde la

sociedad civil organizada y la iniciativa privada, son señales incipientes de capacidades que habilitan la posibilidad de su superación.

Las transformaciones que se presentan como desafíos para un enfoque de derechos humanos en la coyuntura actual, requieren recuperar la centralidad de la política y asumir la educación en derechos humanos como una dimensión ética de estas luchas como una construcción de los procesos de transformación del mundo, en el que las subjetividades se construyen en la reflexión y la acción, articuladas y colectivas. Esto requiere asumir la complejidad y el pluralismo de visiones en la deliberación sobre los asuntos públicos y potenciar los espacios y procesos de participación y de construcción de políticas. En este sentido, importa no solo implementar espacios y procesos de participación, sino el modo en que esto se hace.

Las luchas sociales por los derechos que promueven las organizaciones de los grupos históricamente discriminados y oprimidos, son la vertiente fundamental de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Es desde su lucha y su movilización que se ha avanzado en una agenda de derechos. La educación en derechos humanos tiene en este contexto y marco, el carácter de praxis de la movilización social, hacia una construcción institucional garantista de los derechos humanos.

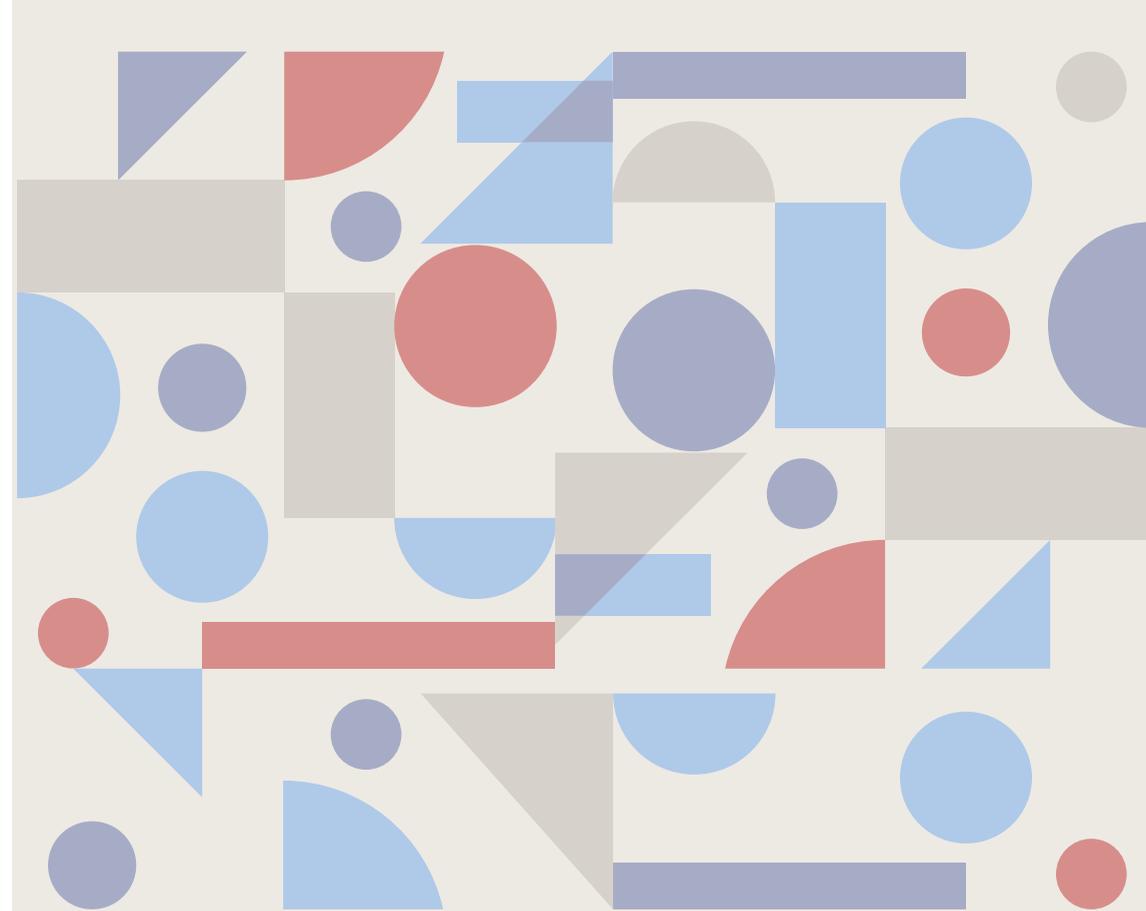
Bibliografía

- Bolívar, L. (2010). *El derecho a la educación*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, XXVIII Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos. San José de Costa Rica
- Cabella, W.; Nathan, M.; Tenenbaum, M. (2013). "Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay". Fascículo 2. *La población afro uruguaya en el censo 2011*. Coordinado por Juan José Calvo. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- CEDAW. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. 39131-E/CDW/O1, setiembre 2004.
- Chiarotti, S. (2001). "Derechos Humanos, una aproximación desde la perspectiva de género". En *Educación y Derechos Humanos. Entre la reflexión y la vivencia de los derechos humanos*. Rosario: Ingsenar.
- Claude, R. P. (2005). "Derechos a la educación y Educación para los Derechos Humanos", *Revista: SUR: Revista Internacional de Derechos Humanos*, Año 2. Número 2. (edición en español). Disponible en: <http://www.surjournal.org>
- Collazo, M. (2013). "El cambio curricular, una oportunidad para repensar(-nos)". *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* Número 1, marzo.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2015). Estándares jurídicos: igualdad de género y derechos de las mujeres, p. 19.
- Facio, A. (2010). *El protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer: análisis de casos ante el Comité de la CEDAW*, IIDH, p. 55.
- González, M. L.; Juanche, A. (2004). "Los derechos humanos desde los distintos paradigmas". Seminario Periodismo y Derechos Humanos. SERPAJ. Montevideo.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/129e9d78-7921-438d-bae4-c47c7fc4c668.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). "Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos". Informes VI (2006), VII (2007), VIII (2008), IV (2009) y X (2010). Publicado por IIDH San José, Costa Rica
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEEd (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*, Montevideo, disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/EncuestaNacionalDocente2015.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEEd (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/EncuestaNacionalDocente2015.pdf>
- Juanche, A. (2013); "El derecho humano a la Educación en Derechos Humanos. Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP); Montevideo, Uruguay". Disponible en <http://www.universidad.edu.uy/pnedh/files/2013/07/Aporte-Ana-Juanche.pdf>
- Lovesio, B.; Meza, F. (2015). "La igualdad de género en el acceso al poder político local: el caso uruguayo", presentado en el Panel "Mujeres a nivel político local: conquistas, reveses y desafíos: panel 1", LASA Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos San Juan, Puerto Rico, mayo.
- Magendzo, A. (2001) *La pedagogía de los derechos humanos*. Lima. Recuperado de: <http://www.elsoldelasartes.com.ar/pdf/716.pdf>
- Nesta, F. (2018). "Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes", *Encuentros, Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Año 6. Número 8, agosto-diciembre 2018, pp. 71-94. Universidad Experimental Rafael María Beralt.
- ONU Mujeres (2012). *El progreso de las mujeres en el mundo 2011-2012*. New York, p. 9.
- Organización de las Naciones Unidas (1999). CEDAW/C/GC/36, 27 de noviembre de 2017, p. 1.
- Organización de las Naciones Unidas (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos*, A/RES/66/137, 16 de febrero.
- Organización de las Naciones Unidas, CDESC Observación General N.º 13, p. 1
- Pérez Aguirre, L. (1992). *Si digo educar para los derechos humanos*. Montevideo: SERPAJ.
- Pérez Esquivel, A. (2013) En Capocasale, A; Frugoni, Y. (2013) *Educación y Derechos Humanos: modelos a construir. Miradas problematizadoras*. Montevideo: Grupo Magró editores.
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2017). Sistema Nacional de Educación Pública. Montevideo, 2016. Recuperado de: <http://pnedh.snep.edu.uy/>
- Poder Legislativo (2008). Ley General de Educación, N° 18.437. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Rodino, A. M. (2003). "Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas", *Cuadernos Pedagógicos*, IIDH.
- Rodino, A. M. (2009). "Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional", en Magendzo, A., *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago de Chile, Ediciones sm / OEI-Chile / UNESCO-Chile.

Salvioli, F. (1997). "Algunas tendencias sobre los derechos humanos en las relaciones internacionales y el derecho internacional de la posguerra fría", en *Anuario en Relaciones Internacionales 1995/96*. Universidad Nacional de Córdoba: Ed. Centro de Estudios Avanzados.

Tomasevski, K. (2003). "Contenido y vigencia del derecho a la educación", *Cuadernos Pedagógicos*, IIDH, San José, Costa Rica.

Willat, F. (2013). "El desafío de hacer efectiva la dignidad humana". En Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica Sociología y Derecho del Uruguay *Ciudadanía y participación: ¿una relación en crisis?* Montevideo: Baltgráfica.



Esta publicación pretende compartir el proceso desarrollado en el 2018 por el IdEDH (Grupo Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos). A lo largo del proyecto hicimos foco en la investigación acerca de la inclusión de la Educación en Derechos Humanos en el Sistema Educativo Público a través de distintas herramientas metodológicas. La publicación describe las acciones implementadas, la metodología utilizada para el desarrollo del proyecto y su fundamentación, presenta algunos datos sistematizados, así como algunas reflexiones, interrogantes e inquietudes que surgieron en el proceso. Entendemos que los distintos aspectos que desarrollamos en la publicación abren líneas de investigación, enseñanza y extensión que son plausibles de ser desarrolladas en un futuro por este u otros colectivos que entiendan a la Educación en Derechos Humanos como una herramienta de transformación para el desarrollo de sociedades humanizadas y humanizadoras.