

Reflexiones de estudiantes y egresados de pedagogía respecto a su formación en Derechos Humanos

Edgardo Carabantes Olivares*

Recibido: 19/11/2014

Aceptado: 19/12/2014



Resumen

El año 2012, en el Departamento de Educación de una universidad regional en Chile, comenzó a dictarse un curso electivo en Derechos Humanos para estudiantes de carreras de Pedagogía. Éste se diseñó desde una perspectiva amplia, a partir de una conceptualización distinta de los Derechos Humanos, que incorpora la diversidad de temas que incluye este campo, rescatando al mismo tiempo la evolución histórica de los mismos. Así, la asignatura se presenta en un contexto caracterizado; por una parte, por diversos mandatos de organismos internacionales que promueven la Educación en Derechos Humanos en los distintos niveles educativos, incluido el de la Educación Superior y; por otra, por los evidentes déficits que existen al respecto en nuestro país, lo que se hace notorio en la formación de pregrado de los y las docentes. El análisis previo de estos elementos constituye la puerta de entrada para introducirse en algunas reflexiones que hacen estudiantes y egresados de carreras de formación inicial docente que han cursado la asignatura electiva en Derechos Humanos.

Palabras clave

Educación en Derechos Humanos, reconceptualización de los Derechos Humanos, curso electivo en Derechos Humanos, Derechos Humanos y otredad.

Reflections of students and graduates of pedagogy concerning their formation in Human Rights

Abstract

In the year 2012, in the Education Department of a regional university in Chile, a course on Human Rights for pedagogy students programs started. It was designed from an ample perspective, beginning with a different conceptualization of Human Rights, which incorporates a variety of topics that are included in this area, rescuing at the same time the historical evolution of them. In this way, the subject is presented in a characterized context, on one hand by different mandates from international organisms which promote the Education in Human Rights in the different educational levels, including Upper Education and, on the other, for the evident deficits that exist in our country, which is noticeable in the under graduate formation of the teachers. The previous analysis of these elements constitutes the entrance to begin some reflections that students and graduates of the programs of initial formation of teachers who have taken the elective subject Human Rights.

Key words:

Education in Human Rights, reconceptualization of Human Rights, elective course in Human Rights, Human Rights and others.

* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail:* edgardo.carabantes@gmail.com

1. La formación en Derechos Humanos: aspectos preliminares

Analizar la formación en Derechos Humanos, desde las reflexiones que hacen quienes han participado de un programa educativo sobre la materia, es relevante porque permite construir una mirada desde dentro, a partir de los procesos que se vivencian y las implicancias que se derivan de ellos. Más aún cuando quienes hacen estas reflexiones son estudiantes y egresados de carreras de pedagogía de una Universidad regional de Chile, que durante un semestre, asistieron a un curso electivo en Derechos Humanos. Esto último adquiere una importancia adicional, si se considera el notorio déficit que existe en nuestro país en lo que se refiere a la Educación en Derechos Humanos de los profesionales que se forman en las universidades, en particular de quienes estudian carreras de pedagogía. Antes de adentrarse en algunas reflexiones, es necesario hacer un recorrido previo sobre ciertos aspectos contextuales de los Derechos Humanos y su ausencia en los programas de formación en la Educación Superior. Y es que la Educación en Derechos Humanos en Chile y Latinoamérica es relativamente reciente (Azúa, 2011; Magendzo, 2006) la que además, durante su desarrollo, ha tenido que enfrentar una serie de obstáculos.

Magendzo (2006) señala que algunas de las principales dificultades con las que ha debido lidiar la educación en Derechos Humanos se encuentra, por una parte, en la aceptación acrítica del discurso oficial y de las políticas públicas en educación, lo que genera una tensión con la Educación en Derechos Humanos que, por esencia, asume una postura crítica y problemática de la realidad; y por otra, en el énfasis que pone el sistema educativo en una instrucción instrumental puesta al servicio del modelo neoliberal centrado en la competitividad de los mercados. Todo esto redundando en otra debilidad que consiste en que la temática de los Derechos Humanos queda circunscrita a los actores que siempre han estado vinculados a este tema, no logrando trascender a otros sectores de la sociedad. Existen también, carencias teóricas y prácticas de los docentes en relación a los Derechos Humanos, además de estar sobrecargados de trabajo administrativo, en contextos escolares que privilegian el rendimiento académico por sobre la formación de personas conocedoras y conscientes de sus derechos. Además de lo anterior, las características que asumió el período de transición democrático, caracterizado por la fuerte incidencia que mantuvo el aparato militar y más conservador de la sociedad chilena, hasta mediados de los noventa, obstaculizaban plantear de manera abierta la educación en Derechos Humanos, optándose por utilizar otra terminología como Educación para La Paz, Educación para la Convivencia, entre otras. El autor referenciado también enfatiza la ausencia de la Educación en Derechos Humanos en las mallas de Formación de Profesores en las Instituciones de Educación Superior de Chile.

Al iniciarse en 1990 el período de transición o comienzo de construcción de una sociedad democrática, se concluyó por parte de los sectores que habían sido opositores al régimen dictatorial y que habían asumido el gobierno, que los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante la dictadura, eran una demostración de la ausencia de una cultura de respeto a los derechos de las personas, estableciéndose, al mismo tiempo, que una de las formas de contrarrestar aquello, tenía que ver con la acción educativa, con el trabajo que se podía hacer en este campo. Es así como, a mediados de la década del 90, en el contexto de la Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile en ese período, se elabora un nuevo marco curricular para los niveles de Enseñanza Básica y Media, que establece a los Derechos Humanos como eje transversal del proceso educativo. De esta forma, los nuevos Planes y Programas de Enseñanza Básica y Media son sustentados de manera explícita, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que son operacionalizados en lo que

pasó a denominarse Objetivos Fundamentales Transversales (Muñoz, Silva, Ibañez & Millalén, 2013).

Según diversos documentos jurídicos de carácter internacional, se entiende la Educación en Derechos Humanos como el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación e información tendientes a crear una cultura que incremente el respeto por los mismos, las libertades fundamentales, el desarrollo de la personalidad humana y su dignidad, la igualdad entre los géneros, la amistad entre las naciones, las minorías, los pueblos indígenas, la participación democrática, el Estado de Derecho, la paz, el desarrollo sostenible. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], 2010). Esto implica conocimientos, técnicas valores, actitudes y comportamientos para hacerlos efectivos. Por ello se considera que la educación en Derechos Humanos debe concebirse como un proceso de aprendizaje de los mismos a través de los planes de estudio, los materiales curriculares, la didáctica y las metodologías y la propia formación. Al mismo tiempo se debe evidenciar la presencia de los Derechos Humanos en los procesos educativos como marco regulatorio de las relaciones entre todos los actores educativos (ACNUDH, 2010). Es desde esta perspectiva que Magendzo entiende la Educación en Derechos Humanos como:

[...] la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.

(Magendzo, 2006: 23)

En consecuencia con estas orientaciones, la enseñanza de la Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior debe considerar, de acuerdo al Plan de acción establecido por el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2010), acciones a desarrollar en cinco esferas: 1) el Marco Jurídico concretado en leyes que promuevan la inclusión de la educación en Derechos Humanos en la Educación Superior, 2) La promoción, al interior de las instituciones, de una cultura de respeto a los Derechos Humanos, a través del trato a estudiantes, académicos, funcionarios; 3) Los procesos e instrumentos de enseñanza aprendizaje, que integren objetivos, contenidos, recursos, formas de evaluación, precisando previamente las capacidades y competencias en Derechos Humanos que deben adquirirse; 4) La investigación, vinculando a las instituciones de Educación Superior con los contextos en las que están situadas; el entorno de aprendizaje, de forma que a través de algunas medidas institucionales, el ambiente en el que se aprende sea un espacio de respeto a Derechos Humanos tan esenciales como la libertad de expresión y el buen trato y, 5) Perfeccionamiento del personal docente de la Enseñanza Superior.

2. Reconceptualizando los Derechos Humanos

Con el Golpe de Estado de 1973, la sociedad chilena entró en una etapa histórica caracterizada por graves violaciones de Derechos Humanos, reflejada en ejecuciones, desapariciones de personas, torturas, encarcelamiento por motivos políticos, relegamientos, exilio, entre otros, enmarcándose estas situaciones en lo que se denomina crímenes de lesa humanidad, es decir, crímenes que lesionan a la dignidad humana, por tanto a toda la humanidad. Además de lo anterior se produce la pérdida de derechos civiles y políticos y el inicio de la aplicación de un modelo económico privatizador, que implicaba tam-

bién una menor participación del Estado en las distintas dimensiones del mundo social, atentando por tanto contra los derechos sociales y económicos (Salvioli, 2009). Chile, de acuerdo a Klein (2010), fue el lugar en el que se dio inicio a este proceso, que para su forzosa implantación requirió mantener a la sociedad chilena en estado de *shock*, imponiéndose por la fuerza una visión de sociedad que reflejaba la mirada de una minoría, lo que significaba afectar también derechos de carácter cultural, como la libertad para crear o la posibilidad de participar en la vida cultural, ya que la sociedad se escindió entre el mundo oficial, partidario de la dictadura y el mundo que desarrollaba su vida bajo la amenaza de la represión.

No obstante lo anterior, hay que señalar que una parte de la población de Chile vivía ya desde hacía décadas en condiciones de mucha precariedad, con altos niveles de marginación social, de pobreza, lo que indudablemente constituía una situación de vulneración de derechos de dichos sectores (Devés, 1989). Por ello hay que hacer una distinción entre los Derechos Humanos referidos a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la Dictadura y los Derechos Humanos como campo temático de mayor amplitud. Es esta segunda significación la que se utiliza en este artículo, puesto que se relaciona con una mirada que trasciende el período 1973-1990, entendiendo que todo el proceso de efervescencia social que se venía dando en el país, desde mucho antes del golpe de Estado, tenía su origen en la vulneración de derechos que sufría parte de la población. De la misma forma todos los movimientos sociales que han surgido en los últimos años, en relación a la educación, el medio ambiente, entre otros, lo han hecho por casos de violaciones de Derechos Humanos. Asumir esto permite reconceptualizar la temática, paso necesario para empezar a construir una cultura verdaderamente respetuosa de los Derechos Humanos, teniendo para ello como referente los Convenios y Pactos en materia de Derechos Humanos que Chile ha suscrito y ratificado, los cuales versan sobre diversas temáticas. Esto requiere un activo rol de la educación y de los educadores.

3. Los Derechos Humanos en la Formación Docente

Las Universidades, en general, y las estatales en particular —salvo algunas excepciones—, no proporcionan una adecuada formación sobre la temática de los Derechos Humanos a los profesionales que forman, dentro de los cuales se encuentran los profesores, produciéndose un vacío en términos de orientar sus procesos educativos en los principios valóricos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, esto es la libertad, la justicia, la paz, el reconocimiento de la dignidad humana (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008), lo que queda evidenciado, entre otros aspectos, por la ausencia en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, de cursos que aborden los Derechos Humanos. Es decir, los profesores en formación de Enseñanza Básica y Media que, una vez que ingresen al mundo laboral, debieran orientar su quehacer profesional, en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y en el de la normativa que se ha ido construyendo internacionalmente desde entonces, a través de pactos, convenios y otros instrumentos de protección a la persona, no tienen durante su formación algún curso que los prepare para ello, ni tampoco la posibilidad de imbuirse de manera transversal en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del ámbito de los Derechos Humanos. Se produce así, un quiebre, entre lo que el Marco Curricular de Enseñanza Básica y Media de Chile prescribe, en términos de la relevancia que debe tener la presencia de los Derechos Humanos en la formación de niñas, niños y adolescentes y la formación de los y las educadores que luego irán a trabajar con niños, niñas y adolescentes. Es difícil entonces que las y los educadores de Chile contribuyen,

desde el ejercicio de su profesión, a conformar una cultura respetuosa de los Derechos Humanos si no reciben una formación que los prepare para ellos.

En este sentido, el artículo quinto de la Constitución de Chile (2011) señala que es deber del Estado el respeto y promoción de los derechos reconocidos constitucionalmente y por los tratados internacionales que el país ha ratificado y que se encuentren vigentes. En esta línea, el Informe Valech (2004), hace expresa mención a la Educación en Derechos Humanos que debieran recibir los docentes en formación, dado que entre las medidas de prevención sugeridas por la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura de Chile (2004), para promover la construcción de una cultura respetuosa de los Derechos Humanos, se explicita el papel que le cabe a la educación, en los distintos niveles, especialmente en el nivel universitario, en los procesos de Formación Inicial Docente, al señalar que:

La formación universitaria también debiera incorporar estas materias a sus currículas, en especial, aunque en forma no exclusiva, en la formación de profesores. Éstos requerirán no sólo el conocimiento de ellas, sino también el entrenamiento en metodologías apropiadas para enseñarlas y para ser modelos de ciudadanía para sus alumnos.

(Comisión Valech, 2004: 632)

De manera que educar en Derechos Humanos requiere no sólo establecer este campo como eje transversal de la Educación, impregnando todo el currículo (Magendzo, 2006; Salvioli, 2009), sino que además de ello, precisa cursos específicos donde se enseñe sobre Derechos Humanos. Esto, porque hay una diferencia entre concebir los Derechos Humanos como presencia en la Educación y una Educación en Derechos Humanos. Además, como cualquier aprendizaje, la enseñanza de los Derechos Humanos debe contemplar aspectos conceptuales, valórico-actitudinales y procedimentales.

El año 2011, en un Seminario sobre Derechos Humanos y Universidad, organizado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, se presentaron los resultados de una investigación sobre la presencia de la temática de los Derechos Humanos en carreras de educación en universidades chilenas (Jorquera, 2011). Dicha investigación consistió en la revisión de las mallas curriculares de 340 programas de Formación Inicial Docente. De acuerdo a las conclusiones del estudio, prácticamente no se evidencia en las carreras analizadas la presencia de algún curso en Derechos Humanos, o la mención a ellos en los programas de estudio.

Las universidades deben cumplir un importante rol en la construcción y consolidación de sociedades democráticas, donde los habitantes sientan que viven en un auténtico Estado de Derecho (Salvioli, 2009). Son ellas las que forman a los profesionales que, posteriormente, se desempeñarán en el mundo privado o público. Esto implica un desafío para el mundo académico, en términos de investigación y de docencia, posibilitando un adecuada articulación entre teoría y praxis (Ramírez, 2004). Sin embargo, pareciera ser que en nuestro país se ha venido privilegiando la mirada del mundo empresarial ligada a los procesos productivos, pasando por alto el hecho que existe una estrecha relación entre educación, democracia y Estado de Derecho (Contreras, 2013).

De acuerdo a Salvioli (2009) la educación en el sistema formal posee un enorme potencial para lograr cambios sociales. Ciertamente:

Las altas dosis de autoritarismo y la falta de ejercicio real de mecanismos democráticos que aún persisten en las instituciones en general, no solamente dentro de la esfera pública sino igualmente en el campo de las organizaciones privadas, cobran particular relevancia para ser tenidas en cuenta en un análisis respecto de la importancia vital que reviste la educación en derechos humanos para el Estado democrático de derecho. (Salvioli, 2009: 39)

Los educadores deben tener la posibilidad de nutrir sus prácticas pedagógicas con conocimientos provenientes de una Educación en Derechos Humanos, lo que hasta ahora, se muestra con un notorio déficit en la formación que reciben en las universidades. Una educación centrada en los Derechos Humanos permitiría ir construyendo lo que Contreras (2013) llama la ética del cuidado, que implica recuperar como elemento central al ser humano.

Por otra parte, los *Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía*, elaborados por el Ministerio de Educación de Chile (2012), tienen menciones muy tangenciales respecto a esta temática. La carrera que presenta una explicitación mayor es Pedagogía en Educación Parvularia, que considera como uno de los estándares, el comportamiento ético del docente de este nivel en base, entre otros aspectos, en el reconocimiento de la Convención de los Derechos del Niño.

4. Estado actual de la Educación en Derechos Humanos a nivel nacional

De la revisión de la literatura especializada sobre el tema de la Educación en Derechos Humanos en las universidades de Chile, se puede inferir que cuando se habla de este tema el foco de análisis se dirige principalmente a los crímenes de lesa humanidad. Así, en el estudio llevado a cabo por Magendzo y Toledo (2009), se hace un análisis de la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Sub–Unidad “Regimen militar y transición a la democracia”, en Segundo año Medio. Para ello se aplicó una encuesta autoadministrada a profesores de Historia y Ciencias Sociales y estudiantes. Este estudio reveló, entre otras conclusiones, que la enseñanza de los Derechos Humanos está más ligada a una posición política de izquierda de los profesores; un 80% de los profesores declara llevar a cabo la enseñanza de los Derechos Humanos, independiente de la Sub–Unidad. Sin embargo hay que tener en cuenta que el universo de este estudio en la parte correspondiente a profesores, estuvo conformado solamente por docentes de Historia y Ciencias Sociales, asignatura afín a la temática. Por otra parte, el trabajo de Muñoz, Silva, Ibáñez y Millalén (2013), se centró en el análisis de las representaciones sobre las violaciones a los Derechos Humanos cometidas por la dictadura chilena que poseía un grupo de profesores en formación que asistían a un curso de Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía.

Para llevar a cabo el estudio antes mencionado se establecieron tres momentos: uno centrado en la explicitación primera de las representaciones de los y las estudiantes respecto a la temática, luego, en función de una visita al Museo de la Memoria, un análisis de los cambios que pudiesen haberse producido en dichas representaciones y finalmente un cierre respecto a una mirada de futuro. Se concluye que la experiencia de visitar el Museo de la Memoria aumentaba la sensibilidad de los jóvenes por las víctimas de los crímenes de lesa humanidad.

Una visión más amplia es la de Reyes (2007), que se refiere al cómo se trabaja el tema de los Derechos Humanos en la educación chilena, en la que se tiene una especial mención

a la vinculación de la temática con la Formación Inicial Docente, destacando el déficit existente en la formación inicial del profesorado y centrándose en lo que corresponde a la formación ciudadana. De igual forma Jorquera (2011) hizo una revisión de las misiones, visiones y mallas curriculares de universidades chilenas y de trescientas cuarenta carreras de educación, con el fin de detectar las referencias a la Educación en Derechos Humanos, entendida ésta en toda la amplia gama de temas que comprende. Se concluyó en que hay una escasa presencia de dichas temáticas en la formación que ofrecen las universidades a los profesionales que educan, lo que se hace notorio en las carreras de pedagogía.

La Educación en Derechos Humanos no ha sido, por tanto, un aspecto a considerar en la formación profesional de los estudiantes de las universidades chilenas, en general, y en la Formación Inicial Docente en particular. Algunas excepciones la constituyen instituciones que han creado Centros de Estudio o Investigación en Derechos Humanos: U. de Chile, U. Academia de Humanismo Cristiano, U. de Concepción, Universidad Arcis, Universidad de la Frontera, las que, además, forman parte de la Red de Equipos en Educación en Derechos Humanos. Estas instituciones, junto a otros organismos, emitieron en diciembre de 2013 una declaración señalando que la Educación en Derechos Humanos es una tarea pendiente y que es el Estado el que debe promover que ésta se considere en todos los niveles de enseñanza, incluida la Educación Superior, situación que viene a constituir una confirmación de las conclusiones planteadas por el estudio de Jorquera (2011).

5. La educación en Derechos Humanos en el ámbito internacional

Respecto a la información obtenida en el ámbito internacional, se puede señalar que en otras realidades existe una creciente preocupación por incorporar las temáticas de Derechos Humanos como parte de la formación de los docentes, lo que en algunos casos ha obtenido resultados positivos, como se evidencia en la preparación de maestros en el espacio centroamericano que trabajarán en el Nivel Básico. Al respecto se indica que:

La formación docente debe orientarse no sólo a mejorar las competencias técnicas de quienes intervienen en las aulas y en los centros sino sobre todo, a la reconstrucción del pensamiento práctico de las enseñanzas, desde criterios éticos, que incorporen una evaluación crítica de las normas y hábitos que rigen nuestras sociedades y que hacen posible la desigualdad, la falta de solidaridad y la discriminación entre las personas. Es en esta perspectiva en la que cabe situar, hoy como ayer, el sentido de una labor educativa que contribuya a la emancipación de las personas y al ejercicio de la libertad. (Argueta, 2009: 62)

Por otro lado, en cuanto a la formación de profesores en Colombia, Salinas expresa que:

Pensar en un proyecto de nación en que quepamos todos, adjudica a la educación su posibilidad de logro. Una condición *sine qua non* para construir el horizonte institucional, es la configuración de un proyecto político cultural de formación de maestros, que entienda que la ciudadanía, la cultura política, los partidos políticos y las elecciones, así como los conceptos de desarrollo y democracia, constituyen hoy el centro de una preocupación, ya no sólo en el ámbito del pensamiento político, sino especialmente en cuanto a rasgos que definen acciones deliberadas del conocimiento y particularmente del campo pedagógico.

(Salinas, 2008: 91)

Salinas, además de enfatizar el rol político de los maestros, se formula algunas interrogantes de suyo relevantes:

¿Cuál es el papel que les corresponde a las facultades de educación en la formación de ciudadanos libres y autónomos moral e intelectualmente? ¿Cuál es la función del maestro en el proceso de reconstrucción del ámbito de la democracia? ¿Cómo debe un maestro contextualizar el saber que enseña, para formar en la civilidad?”

(Salinas, 2008: 92)

Por su parte, Ramírez y Aguilera (2009) refiriéndose a la Educación en Derechos Humanos en el contexto cubano, enfatizan la necesidad de una formación previa por parte de los docentes, que incluya el conocimiento de los instrumentos normativos en sus dimensiones jurídicas y humanas, con el fin de valorarlos y ponerlos en práctica. Ello permitiría evidenciar los aspectos no resueltos en la sociedad cubana, así como el papel de los ciudadanos en el perfeccionamiento de la misma, considerando aspectos tan concretos como saber cuando se es objeto de un tratamiento incorrecto hasta conocer cuáles son los órganos encargados de la protección y defensa de los Derechos Humanos. En Cuba la Educación en Derechos Humanos se incluye en el currículo general de la Formación Inicial Docente a través de asignaturas como Filosofía y Sociedad I y II, Teoría Sociopolítica, Teoría del Estado y del Derecho, Derecho Constitucional, Filosofía del Derecho. Se estima también que esta formación de los educadores debiera considerar aspectos metodológicos (Ramírez y Aguilera, 2009).

Es del caso mencionar que en Argentina se realizó en el mes de junio de 2014, el **Sexto Encuentro Regional Memoria y Derechos Humanos en la formación docente** (Instituto Nacional de Formación Docente) y que la Universidad de Buenos Aires, a partir del año 2007, incorpora la enseñanza de los Derechos Humanos en todas las carreras que ofrece (Pinto, 2010).

En el espacio europeo, de acuerdo a López (2011), es España el país con mayores déficits en lo que a enseñanza de Derechos Humanos en el nivel universitario se refiere.

Como antecedente relevante, hay que reiterar que en julio de 2010, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos Humanos, presentó un *Plan de acción para la enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Superior*, mencionando de manera especial, como foco de este Plan, a los programas formadores de docentes. El Plan mencionado expresa que existe un consenso en cuanto al rol que cabe a la Educación en Derechos Humanos en la promoción y protección de los mismos y en la prevención de violaciones a los Derechos Humanos. Este Plan de acción se refiere al amplio marco jurídico que existe al respecto, en convenios y pactos internacionales, al decir que:

En muchos instrumentos y documentos internacionales se han incorporado disposiciones relativas a la educación en derechos humanos, en particular en la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948 (art. 26); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, de 1965 (art. 7); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966 (art. 13); la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, de 1984 (art. 10); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979 (art. 10); la Convención sobre los Derechos

del Niño, de 1989 (art. 29); la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, de 1990 (art. 33); la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 2006 (arts. 4 y 8); la Declaración y Programa de Acción de Viena (parte I, párrs. 33 y 34, y parte II, párrs. 78 a 82); la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, de 2001 (Declaración, párrs. 95 a 97 y Programa de Acción, párrs. 129 a 139); el Documento Final de la Conferencia de Examen de Durban, de 2009 (párrs. 22 y 107); y el Documento Final de la Cumbre Mundial, de 2005 (párr. 131).
(ACNUDH, 2010: 4)

6. La educación como espacio de encuentro entre otredades

Como señala Salvioli (2009) una cosa son las disposiciones legales, los mandatos que en materia de Educación en Derechos Humanos emanan de declaraciones, convenciones y pactos, y otra cosa es lo que se refiere a los procesos educativos propiamente tal, en el ámbito de los Derechos Humanos que se dan al interior de los contextos educativos, especialmente en aspectos actitudinales y valóricos. Sostenemos con Butler (2006) que el sentido de precariedad que ya se anunciara en el siglo XVII, como base de la sociabilidad, es también la esencia de la construcción del campo doctrinario de los Derechos Humanos (Pufendorf, Rus y Sánchez, 2002). Por ello, cabe preguntarse ¿qué papel le cabe a la educación en todo esto? Al decir de Mélich (2001), la educación no puede ser una tarea técnica, un proceso de fabricación, ya que de ser así se corre el riesgo de tecnificar la tarea docente; es decir, si los educadores, “[...] no son testimonios creíbles del hecho de que el ser humano es posible a pesar de las evidencias que siempre pueden aducirse en sentido contrario” (Duch 1997: 139; en Mélich, 2001: 57). Sin embargo, a pesar de las lecciones que debieran habernos dejado los totalitarismos del siglo XX, entre ellos las dictaduras en el contexto más cercano de Latinoamérica, la educación que se promueve en nuestras sociedades ha perdido su carácter humanista y humanizador.

Vivimos en un mundo en que se corre el grave peligro de que la educación desaparezca como aquel proceso vivo de compromiso personal entre un maestro, un padre o una madre, y un niño. Un mundo en el que la intimidad, esencial en toda relación educativa, está en un serio peligro. En este universo la educación se comprende como un proceso que debe ser objetivo, programado, planificado, organizado, calificado. Pero la educación no es fundamentalmente ni ciencia ni técnica. La educación es una relación de alteridad, pero no una relación de alteridad cualquiera. La educación es una relación en la que el otro tiene la iniciativa en la medida en que es capaz de interpelarnos y de obligarnos a responder de él, haciéndonos cargo de él (Mélich, 2001:80).

El tema es que hasta aquí, pareciera que la educación no ha podido escapar a una misión totalizadora, de imposición cultural. Debemos tener presente que *“ Toda cultura es, por sí misma, en sí misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros de una especie de ley de lo mismo”* (Skliar, 2002: 91). Es que además de ser un espacio de acogida al otro, la educación debe pensarse a sí misma, para tratar de escapar a la mismidad totalizadora de imposición cultural en qué consiste, abriéndose a la diversidad de vulnerabilidades humanas que interactúan en el espacio educativo, problematizando los conocimientos, las estrategias, los valores del campo de los Derechos Humanos, de forma que cada una de esas vulnerabilidades pueda encontrar allí su propio espacio y tiempo. La cultura educativa hasta aquí consiste en la colonización del otro:

La cultura como intimación al hospedaje del otro hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios, esencialmente coloniales. Coloniales en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la «generosidad» de la lengua de la mismidad. (Skliar, 2002: 91)

El proceso educativo, alejado de las alteridades, se transforma entonces en la forma de borrar, de eliminar a los otros y otras constituidos en sus propios espacios:

La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su domesticación, su desterritorialización, su usurpación, su mitificación, su institucionalización y su separación institucional, su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y la beneficencia, su salvación religiosa, su ser objeto de curiosidad científica, su ser sólo el segundo término (negativo) en la oposición de la lógica binaria, su pasado en los museos pero no en sus cuerpos, la moda y la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos.

(Skliar, 2002: 94)

Las espacialidades del otro, entendidas éstas como representaciones, imágenes y/o miradas espaciales, pueden ser según Skliar (2002) la espacialidad colonial, la espacialidad muticultural, la espacialidad de la diferencia (el otro irreductible, el otro en su misterio, el espacio de la mismidad siendo rehén del otro). Ante ello, surge la pregunta respecto al significado que adquiere educar en medio de esa diversidad de espacialidades:

¿Es la educación, acaso, el imperio de la mismidad y la desolación de la alteridad en su vuelta a lo mismo? ¿Un ademán ritualista sobre el regreso del otro? ¿El otro en único tiempo, inscripto en un único mapa, en una única fotografía, en un único día de fiesta al año, el otro condenado a un único y último pupitre? ¿O, quizá, una forma de irrupción en aquello que ya somos y quisiéramos, además, dejar de ser?

(Skliar, 2002: 116)

Para Mélich (2001), si la palabra del Maestro ahogara la del estudiante, la educación se convertiría en repetición de lo ya dicho, en vez de un proceso creativo, sería el adoctrinamiento, la sumisión. Por el contrario, entendida la educación como aprendizaje ético, se abre un espacio controversial, polémico, en construcción.

De esta forma la relación entre la mismidad y la alteridad, es aquello que define la potencia existencial del Otro, la presencia —antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida, etc.—, de diferentes espacialidades y temporalidades del Otro. Ya no se trata de identificar una relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del Otro, del ser—otro—que—es—irreductible—en—su—alteridad (Skliar, 2002).

El Otro irrumpe simplemente, no para ser incluido, ni para narrarnos su exclusión, simplemente irrumpe desvaneciendo las fronteras, dejando desamparada nuestra mismidad, despojada de su egoísmo, haciéndose humana, posibilitándonos ser otros a partir del otro. Es el otro inalcanzable, efímero, que se aleja en su misterio. En el espacio de la diferencia el otro irrumpe desvaneciendo las fronteras, dejando desamparada nuestra mismidad. (Skliar, 2002).

Ante ello se abre como posibilidad una pedagogía de la perplejidad, del acontecimiento, de la discontinuidad, en la que los saberes, las certezas son retiradas del tiempo y el espacio, para comenzar de cero, silenciando la mismidad por insuficiente para decir y sentir.

Para Skliar (2002) existen tres maneras de entender la pedagogía: una es la pedagogía de la negación del otro y de la negación de que el otro haya sido negado, otra es la pedagogía del otro como huésped, es la ambición del texto de la mismidad que intenta alcanzar al otro, capturarlo, domesticarlo, es el espacio abierto a su voz, pero para decir lo mismo, sin poder salirse del discurso oficial, exigiéndole su inclusión, negando la producción de su exclusión. *“Es una Pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el «nosotros» pero niega (probablemente) el tiempo común; afirma al otro pero le niega su tiempo”* (Skliar, 2002: 119). Este tipo de pedagogía pretende que el otro, el huésped, el que es recibido, asuma que debe incorporarse a ese espacio y tiempo que dadivosamente lo acepta, más bien como pluralización del yo mismo y de lo mismo. Es una pedagogía que se preocupa más por la estética del hospedar que por quien hospeda. Ante ello se abre como posibilidad una tercera forma de entender y asumir la Pedagogía. Es la del tiempo otro, la que pueda transitar entre la memoria y el porvenir, que partiendo de la conciencia de lo despiadado que es borrar al Otro a través de lo mismo, de las iteraciones *ad infinitum* de una sola forma de concebir la vida, deje de poner el énfasis en el orden, en las definiciones unívocas, para abrirse a las palabras del otro, a sus silencios, sus gestos, sus miradas (Skliar, 2002).

Dice Adorno:

El *pathos* (pasión) de la escuela, su seriedad moral, radica hoy en el hecho de que, en el marco de lo existente, ella es la única que puede trabajar de modo inmediato, si toma conciencia de ello, en el sentido de la superación de la barbarie¹ por parte de la humanidad.

(Adorno, 1998: 78)

En un tipo de pedagogía relacional (pedagogía de la finitud), la ética tiene un lugar central. La ética no desde su dimensión deontológica, sino entendida en la forma como los seres humanos nos relacionamos desde la sensibilidad, abiertos a un mundo de incertidumbres. Se trata de:

[...] una pedagogía que tiene sus condiciones de posibilidad en los múltiples contextos y situaciones de los seres humanos en sus mundos, cree que las acciones educativas son constitutivamente éticas, esto es, que la ética no se halla al final de la acción educativa, sino al comienzo. Una pedagogía de la finitud está convencida que la ética es «relación».

1 Entendemos en este artículo por barbarie la violación de cualquiera de los Derechos Humanos consagrados en las declaraciones, pactos y convenios internacionales.

No es la ética como la atención a un «deber» puro, impersonal, universal, fruto de un *factum* de la razón pura práctica (el imperativo categórico de Kant), sino como una relación responsable con los otros.

(Mélích, 2006: 251–252)

7. Reflexiones en torno a la formación en Derechos Humanos en el contexto de una universidad regional en Chile

La institución a la que nos referimos es una entidad regional de carácter estatal, que cuenta desde el año 2011 con un modelo pedagógico en el que se establece que asume la formación integral de los estudiantes, no sólo en los aspectos profesionales y técnicos, sino también en sus valores y su cultura concibiendo a la persona como un ser que se construye en la interacción con los demás debiendo primar el compromiso ético y la responsabilidad social. Sin embargo, este enunciado se mantiene más bien en un nivel declarativo, puesto que la institución hasta el año 2012 no contaba con ningún curso de Derechos Humanos que permitiera trabajar algún proceso de formación acorde con lo expresado en el modelo, entendiendo de acuerdo a López (2011), que los Derechos Humanos son concretamente un marco ético.

En el contexto descrito anteriormente, caracterizado por un notorio déficit en la enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Superior de Chile, particularmente universitaria, se empieza a ofrecer el año 2012, un curso electivo en Derechos Humanos, dirigido a estudiantes de Carreras de Pedagogía. El curso ha tenido, desde el inicio, un enfoque amplio respecto al tratamiento de las temáticas de Derechos Humanos. Esto implica que el tema referido a los crímenes de lesa humanidad, cometidos por la Dictadura que gobernó Chile entre 1973–1990 no constituye el núcleo central del curso, sino que es uno de los que se aborda dentro de una variedad de tópicos, referidos a derechos como el medio ambiente libre de contaminación, el uso del agua como bien público, la situación de los inmigrantes, entre otros. Por otro lado, el programa del curso aborda también antecedentes históricos, los fundamentos filosóficos, sistemas de protección nacional e internacional. Esta forma de abordar la Educación en Derechos Humanos, ha permitido que confluyan en este programa formativo estudiantes de diversas tendencias políticas, lo que ha sido explicitado por ellos mismos, siendo relevante dos casos que se dieron en las dos primeras versiones. Uno de los casos consistió en una estudiante que al término del curso, durante una actividad de evaluación, señaló que ella se había inscrito con muchos temores, provocados por sus prejuicios ya que ella pertenecía a una familia de derecha, pero que al término del semestre se iba muy satisfecha porque había adquirido una perspectiva más amplia sobre la temática.

En tanto que al término de la segunda versión, ocurrió algo similar pero con una estudiante que se identificó como nieta de un ex preso político. En el proceso de evaluación ella señaló que siempre se había aproximado a la temática de los Derechos Humanos desde la posición de las víctimas de los crímenes de lesa humanidad, pero que a partir de las temáticas abordadas en el electivo, había logrado trascender su propia historia para adentrarse en la diversidad de realidades humanas referidas a distintos derechos. Las y los estudiantes valoran, por tanto, el enfoque amplio que se da al curso, así como el que éste se constituya en un espacio abierto al debate, al disenso, en un contexto académico institucionalizado. Es la Pedagogía del tiempo otro, de la que ya nos ha hablado Skliar (2002), no es la Pedagogía que ahoga la voz del estudiante, de la que también nos ha advertido Mélích (2001). Hemos tenido en el curso, estudiantes que se han inscrito para

decirnos que no creen en los Derechos Humanos, que esto no es más que otra forma de enmascaramiento de las injusticias e inequidades de las realidades humanas. Han estado allí, han dicho su palabra, han participado, debatido, han finalizado el curso, han sido parte del proceso evaluativo del mismo, emitiendo un alto grado de valoración. No se les ha colonizado.

Otro aspecto interesante a mencionar es que en las dos primeras versiones del curso, la mayoría de estudiantes inscritos estuvo conformada, principalmente por mujeres, mientras que en las dos últimas versiones la proporción entre estudiantes varones y mujeres se ha equiparado.

En el transcurso de la elaboración de este artículo, se ha iniciado un proceso de sistematización de este Programa de Formación en Derechos Humanos, como parte de la realización de una tesis doctoral en Educación, en el sentido de que estimamos que: *“La sistematización es un método de Investigación cualitativa, que permite construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en proyectos o programas sociales”* (Gordon, 2010: 28). La sistematización, consistiría entonces en una suerte de interpretación crítica de diversas experiencias que permitiría eventuales procesos de transformación de los aprendizajes esperados. (Stevens, Morey, Lobo & Beduschi, 2012). Para la construcción de información se tienen contemplado diversos procedimientos, tales como, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, narrativa colectiva y relatos autobiográficos. Este trabajo recién se ha iniciado, con la aplicación de entrevistas en profundidad a egresados y egresadas de carreras de pedagogía, que ya han tenido algún tipo de experiencia laboral y que durante su formación profesional, cursaron el programa de formación en Derechos Humanos ya mencionado.

De la información que ha ido emergiendo en este proceso, se puede constatar que la formación en Derechos Humanos es visualizada como una posibilidad de humanización, tanto a nivel personal como de las prácticas pedagógicas. Lo anterior permite, de acuerdo a las y los entrevistados, tomar consciencia de la presencia del otro, lo que se refleja en la consideración que empieza a tenerse de las otras personas con las que se establecen relaciones a nivel de la vida cotidiana como de la vida escolar. En éste último ámbito, esto se reflejaría en la forma en que se trata a las y los estudiantes, eliminándose prácticas autoritarias e incluso agresoras de algunos/algunas docentes hacia las y los educandos. Un educador humano, a partir de su formación en Derechos Humanos, es un educador amable, alegre, abierto a sus sentimientos y al de los otros. Introducir los Derechos Humanos en la práctica pedagógica escolar, permitiría ir construyendo, una escuela distinta, que rompa con la escuela tradicional, entendida ésta como un espacio opresor. Esa escuela distinta se caracterizaría por su humanidad, esto es, por el trato amable, cálido, considerado. Es una educación que no parte del yo sino de la diversidad de existencias, la diversidad cultural, una educación que no se centra en los contenidos disciplinares, sino en lo actitudinal y valórico. Una escuela construida a partir de los Derechos Humanos, lograría vivir cotidianamente un sentido de comunidad, un sentido de pertenencia. Los Derechos Humanos fomentan el pensamiento crítico, lo que a su vez permite comprender distintos procesos, incluso en el ámbito de las sanciones disciplinares. Una sanción puede fundamentarse en el análisis que se realice respecto al derecho que ha sido vulnerado con el comportamiento que ha ameritado la sanción. Un profesor o profesora, con formación en Derechos Humanos, tiene herramientas procedimentales para saber qué hacer en caso de detectar alguna vulneración de derechos.

La formación en Derechos Humanos, al posibilitar la trascendencia del yo, permite también tomar consciencia que no solamente podemos ser vulnerados en nuestros derechos, sino también podemos constituirnos en agentes que vulneran los derechos de los otros. Además, formarse en Derechos Humanos permite adquirir un sentido positivo de la vida, dejando de chocar contra las paredes, como dijo uno de los entrevistados, porque se encuentra que hay herramientas jurídicas para luchar por mejores condiciones de vida, se deja de estar enojado con el mundo. La persona que se forma en Derechos Humanos, entendidos éstos en la perspectiva amplia que ya se ha señalado antes, cambia interiormente, se hace más tolerante, más respetuosa, más flexible, empieza a relacionarse con la vida de manera más armónica. Disminuye sus niveles de prejuicio, teniendo además, un línea argumentativa para la vida. Adicionalmente maneja algunos contenidos específicos, que en el caso de los egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía les permite trabajar algunas unidades del programa de Enseñanza Media.

La Universidad, como espacio educativo mirado desde la perspectiva de los Derechos Humanos, comparte mucho de los rasgos que se dan a nivel escolar: impersonalidad de las relaciones, desconsideración por el otro, carencia de relaciones sustentadas en el diálogo, poco espacio para la discusión y el disenso.

Por otro lado, se identifica al curso electivo en Derechos Humanos, como una experiencia de aprendizaje en aspectos como el debate, el considerar los puntos de vista de los otros y otras, el escuchar, el saber plantear las diferencias de manera tranquila, sin llegar al enojo con el otro. La formación en Derechos Humanos, permite además tener ciertos parámetros objetivos que orientan la acción así como se constituyen en categorías de análisis de diversas situaciones, lo que permite mirar el mundo no sólo desde la mirada del sí mismo sino también desde la alteridad. Permite también aprendizajes en aspectos de gestión, de pautas de comunicación, de resolución de conflictos, trabajo en equipo.

Los entrevistados manifiestan, ya sea de manera explícita o implícita, que en su práctica pedagógica, siempre tienen presente la formación que obtuvieron en Derechos Humanos, tanto respecto a contenidos específicos que les corresponde trabajar de acuerdo a los Planes y Programas de sus especialidades, como en la relación que establecen con otros sujetos de los espacios educativos.

El electivo de Derechos Humanos es impartido con la presencia simultánea de dos profesores en el aula, lo que es destacado por algunos de los entrevistados como un aspecto que potencia los aprendizajes porque dinamiza los procesos de diálogo y discusión. Se sostiene en este artículo que un abordaje de los Derechos Humanos, desde la perspectiva amplia que se le ha otorgado al curso que ha dado origen a este texto, debiera permitir disminuir los temores que posiblemente expliquen la omisión que ha existido hasta ahora en la formación de los profesionales, particularmente de los profesores. Si se lograra esto, si además se pudiera comprender que los Derechos Humanos tienen que ver con la vida humana íntegramente y que, además, se constituyen en un referente ético, tal vez allí las instituciones educativas de nivel superior empiecen a abrirse a considerar estos como ejes formativos fundamentales.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS [ACNUDH]. (2010). *Plan de acción para la segunda etapa (2010–2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- ARGUETA M. (2009). *Ejes transversales en el currículo de la formación inicial de docentes*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- AZÚA, E. (2011). “La Educación en Derechos Humanos”. En: Instituto Nacional de Derechos Humanos (comp.). *Actas Seminario Internacional. Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 31–59.
- BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- COMISIÓN VALECH (2004). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- CONTRERAS, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable. Narrativas y retóricas locales*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- DEVÉS, E. (1997). *Los que van a morir te saludan*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- GORDON, L. (2010). “La sistematización de experiencias: un método de investigación”. *Enfoque. Revista Científica de Enfermería*, 7(2), 28–33.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE [INFD]. (2014). “Florecerán mil flores: memoria y derechos humanos”. [Consultado el día 15 de noviembre de 2014], <<http://red.infd.edu.ar/articulos/florecean-mil-flores-memoria-y-derechos-humanos/>>.
- JORQUERA, C. (2011). “Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía”. En: Instituto Nacional de Derechos Humanos (comp.). *Actas Seminario Internacional. Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 47–60.
- KLEIN N. (2010). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ P. (2011). “La enseñanza de los derechos humanos en la universidad”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 87–94.
- MAGENDZO, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- MAGENDZO A., & TOLEDO, M^a. I. (2009). “Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad «Régimen militar y transición a la democracia»”. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139–154.
- MÉLICH, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MUÑOZ P., SILVA C., IBÁÑEZ A., & MILLALÉN, C. (2013). “La Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía en la Formación Inicial Docente”. *Docencia*, 50, 84–95.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU]. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- PINTO M. (2010). “La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires”. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 8(16), 9–21.
- PUFENDORF, S., RUS, S. & SÁNCHEZ, M^a. A. (2002). *De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural: en dos libros*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- RAMÍREZ E., & AGUILERA A. (2009). “La educación en derechos humanos, un espacio desde la perspectiva educacional en Cuba”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [Consultado el 19 de julio de 2014], <www.eumed.net/rev/cccss/04/rbar1.htm>.
- RAMÍREZ, G. (2004). “Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública”. En: Magendzo, A. (ed.). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 31–49.
- REPÚBLICA DE CHILE. (2011). *Nueva constitución política de Chile*. Santiago de Chile: Galas Ediciones.
- REYES, A. (2007). “Los Derechos Humanos en la Educación Chilena Formal”. Proyecto financiado por Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Santiago de Chile.
- SALINAS M. (2008). “Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos”. En: Gonzáles, M. (comp.). *Paradojas en la formación inicial docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento*. Bogotá. D.C.: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, 83–92.
- SALVIOLI, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derecho Humanos.

- SKLIAR C. (2002). "Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?" *Educação & Sociedade*, 23(79), 85–123.
- STEVENS, C. MOREY, F., LOBO, L. & BEDUSCHI, L. (2012). *Metodología para la sistematización de experiencias*. San Salvador: Programa FAO España, América Latina y el Caribe.
- UNIVERSIDAD DE LA SERENA (2011). *Modelo educativo. Universidad de La Serena*. [Consultado el día 12 de octubre de 2014], <http://www.userena.cl/images/archivos/Modelo_Educativo_ULS.pdf>.