



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



UNIVERSITÄT
OSNABRÜCK

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

LA EDUCACIÓN EN VALORES Y DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un acercamiento filosófico a la Educación en valores y derechos humanos para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica

Investigación: Las experiencias de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Osnabruck

Buenas prácticas

Stephanie Washburn Madrigal (Compiladora)

2022



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

378.125
W314m

Washburn Madrigal, Stephanie (Compiladora)

La educación en valores y derechos humanos en la educación superior. /
Stephanie Washburn Madrigal. -- 1a. edición -- San José, Costa Rica : INIE, 2022.
1 recurso en línea (359 páginas) ; PDF ; 20.9 mb. – (Colección Yigüirro)

Formato de acceso: World Wide Web

ISBN 978-9968-527-63-7

1. EDUCACIÓN SUPERIOR 2. VALORES SOCIALES 3. DERECHOS HUMANOS 4.
PERSONAL DOCENTE 5. COSTA RICA 6. ALEMANIA 7. INVESTIGACION. I.
Título. II. Serie.

RVB/672

Comité Editorial:

Julieta Castro Bonilla
Silvia Camacho Calvo
Annia Espeleta Sibaja
Yensi Vargas Sandoval
Luis Muñoz Varela
Carol Morales Trejos

Revisión filológica:

Diego Ugalde Fajardo

San José, Costa Rica. 2021.

Tabla de contenido

Presentación.....	6
Capítulo I. Un acercamiento filosófico para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica.....	7
Introducción.....	8
1. Del humanismo hacia los derechos humanos y una ética global planetaria.....	11
1.1 La idea de la Dignidad Humana, Humanismo y Derechos Humanos a partir de un enfoque histórico desde el Renacimiento.....	11
1.2 La visión kantiana de una educación humanista en el siglo de la Ilustración.....	15
1.3 La institucionalización de los derechos humanos en el siglo XX y su desarrollo en las primeras dos décadas del siglo XXI.....	18
1.4 La cosmovisión de los pueblos originarios y la nueva ética planetaria.....	24
2. Desigualdad, exclusión y discriminación social desde un enfoque intercultural comparativo.....	30
2.1 Aproximaciones a la educación intercultural en valores y derechos humanos.....	30
2.2 Desigualdad, exclusión y discriminación: condiciones humanas para vivir a partir de algunos ejemplos de Alemania y Costa Rica.....	36
3. Consideraciones sobre los requerimientos de una educación intercultural de valores y derechos humanos.....	47
4. Referencias.....	50
5. Anexo 1.....	56
Capítulo II. Investigación: Las experiencias de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Osnabrück.....	68
1. Educación en valores y derechos humanos en la formación superior docente en Alemania y en Costa Rica: Investigación.....	69
1.1 Introducción.....	69
1.2 Objetivos.....	69
1.3 Diseño de la investigación.....	70
1.4 Instrumentos.....	70
1.5 Participantes.....	70
1.6 Categorías de análisis.....	70
1.7 Análisis de datos.....	72
2. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Osnabrück.....	73
2.1 La educación en Derechos Humanos a nivel internacional y en Alemania.....	73
2.2 La educación en derechos humanos en la Universidad de Osnabrück.....	80

2.3 Análisis de los módulos y cursos.....	81
2.4 Los resultados obtenidos del análisis realizado.....	88
2.5 Informe sobre el estado del análisis de las universidades de Baja Sajonia.....	92
2.6 Instrumentos aplicados para conocer el criterio de estudiantes y docentes.....	94
2.7 Presentación de los resultados.....	98
2.8 Hallazgos de cuestionarios y grupos focales.....	111
2.9 Conclusión.....	113
2.10 Referencias.....	117

3. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad Nacional: Centro de Estudios Generales (CEG) y el Centro de Investigación y Docencia en Investigación (CIDE).....122

3.1 Introducción.....	122
3.2 La Universidad Nacional y su Contexto.....	123
3.3 Unidades Académicas consideradas en la investigación.....	125
3.4 Metodología.....	127
3.5 Resultados del análisis de la información con respecto a los valores y derechos humanos.....	127
3.6 Resumen de resultados a partir de los Grupos Focales y el análisis de los Planes de estudio por Unidad Académica participante.....	132
3.7 Aplicación de cuestionarios.....	142
3.8 Resultados obtenidos a partir de la aplicación de cuestionarios.....	144
3.9 Parte I: Características sociodemográficas.....	144
3.10 Parte II: Creencias y concepciones sobre DDHH.....	147
3.11 Parte III: Formación Docente.....	154
3.12 Resultados de la comparación docentes-estudiantes CEG – CIDE de la UNA por categorías dicotómicas.....	175
3.13 Consideraciones finales.....	177
3.14 Referencias.....	181

4. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Costa Rica.....182

4.1 Introducción.....	182
4.2 Derechos Humanos y educación.....	183
4.3 Carreras incluidas en el estudio.....	184
4.4 Metodología.....	184
4.5 Análisis de datos.....	185
4.6 Análisis de los cuestionarios a docentes y estudiantes.....	191
4.7 Normativa sobre Derechos Humanos.....	192
4.8 Análisis de los grupos focales.....	203
4.9 Reflexión final.....	218
4.10 Referencias.....	220

Capítulo III. Buenas Prácticas.....222

1. Proyecto DAAD: Values and Human Rights Education in Higher Teacher Education. Valores y Educación en Derechos Humanos en la educación superior docente.....223

1.1 Antecedentes.....	223
-----------------------	-----

2. Fundamentación teórica del concepto de buenas prácticas.....	226
2.1. Aspectos generales de las buenas prácticas.....	226
2.2. Educación en derechos humanos.....	229
3. Análisis de las experiencias significativas de cada proyecto.....	233
3.1. Ejemplo de Buenas Prácticas 1: Promoción de una Cultura de Paz.....	233
3.2. Ejemplo de Buenas Prácticas 2: Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad.....	243
3.3. Ejemplo de Buenas Prácticas 3: Revisión del modelo pedagógico que emplean los Programas Especiales del Sistema Nacional de Educación Musical. Ministerio de Cultura y Juventud: con enfoque de Derechos del niño, la niña y la población adolescente.....	248
3.4. Ejemplo de Buenas Prácticas 4: Ecoformación como estrategia para el desarrollo de conciencia ética y derechos humanos en estudiantes de Enseñanza de la Filosofía (Universidad de Costa Rica).....	258
3.5. Ejemplo de Buenas Prácticas 5: El Instituto Alemán para los DDHH: Proyecto “Maßstab Menschenrechte - Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung” (Norma de Derechos Humanos - Práctica educativa acerca de la fuga, el asilo y la discriminación racial).....	265
3.6. Ejemplo de Buenas Prácticas 6: Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas.....	274
3.7. Ejemplo de Buenas Prácticas 7: Proyecto Educación en Derechos Humanos del Departamento de Ciencias Culturales y Sociales de la Universidad de Coblenza-Landau.....	281
4. Análisis de las investigaciones acerca de las buenas prácticas de cada proyecto.....	289
4.1. Ejemplo de Buenas Prácticas 1. Proyecto <i>Una Cultura de Paz: abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad</i>	290
4.2. <i>Ejemplo de Buenas Prácticas 2. Curso Tópicos de una Cultura de Paz</i>	294
4.3. <i>Ejemplo de Buenas Prácticas 3. Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad</i>	298
4.4. <i>Ejemplo de Buenas Prácticas 4. Estudiantes de los cursos Tópicos de una Cultura de Paz y Educación I y II Ciclos</i>	310
4.5. Ejemplo de Buenas Prácticas 5: La educación en valores y derechos humanos en los planes de estudio para la formación de docentes (Universidad de Costa Rica).....	323
5. Reflexiones finales generales.....	339
6. Referencias.....	344

Presentación

Este libro, como producto del proyecto inter-universitario “Educación en valores y derechos humanos en la formación docente”, con la participación de la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y Universidad de Osnabrück y apoyado por el Servicio Académico de Intercambio Alemán (DAAD), se organiza en tres capítulos, el primero denominado: Un acercamiento filosófico para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica, invita a reflexionar sobre la formación en derechos humanos y en valores en la educación superior y permite realizar un recorrido histórico sobre la concepción de los derechos humanos, su relación con la desigualdad y la exclusión, y cómo la educación intercultural surge como una alternativa para el garantizar el bien común.

El segundo capítulo, Investigación, presenta los resultados en primer lugar sobre el análisis a los planes de estudios de las carreras de formación docente de las universidades de Costa Rica, Nacional y de Osnabrück, en cuanto a la inclusión de contenidos en educación en derechos humanos y valores; a la vez que se incluyen los resultados de las consultas sobre las perspectivas del estudiantado y profesorado sobre cómo es la formación en esos aspectos.

El tercer y último capítulo, Buenas prácticas, explica qué es una buena práctica en educación en derechos humanos, brinda criterios para su reconocimiento y brinda ejemplos de las mismas.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



UNIVERSITÄT
OSNABRÜCK

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

CAPÍTULO I

Un acercamiento filosófico a la Educación en valores y derechos humanos para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica.

Jacqueline García Fallas
Susanne Müller-Using
José Solano Alpizar
Lucia Rincón Soto

Introducción

El presente texto aborda un conjunto de temas que fundamentan el desarrollo de un programa académico de educación en valores y derechos humanos para docentes en Costa Rica y en Alemania. La intención es que sirva de eje en la formación docente universitaria en ambos países. Con este propósito, se realiza una profunda reflexión sobre los fundamentos filosóficos y epistemológicos en torno a temas trascendentales para la vivencia democrática, tales como: la dignidad humana, los derechos humanos y los valores asociados a los temas indicados.

Para tal efecto, se parte de la premisa de que todo esfuerzo en esta dirección debe asumirse como un acto dialógico, de respeto y comprensión de la otredad, pues en la medida en que se reconoce que cada cultura y cada grupo humano posee un acervo de conocimientos, valores, creencias y costumbres propios, todas las personas recorreremos juntos caminos cercanos que nos conducen a resguardar y a compartir la casa común. Consecuentemente, se establecen las siguientes consideraciones:

- El trasfondo histórico de la colonización europea en Latinoamérica, con un fuerte motivo católico y económico, fue unilateral y no dialógico, acompañado por un autoritarismo que se evidencia en la desvalorización de los saberes indígenas existentes, los cuales fueron ignorados, reprimidos y, por lo tanto, desaprovechados e invisibilizados. Mediante este trabajo, se quiere evitar que se repitan estas pérdidas en los diferentes ámbitos que afecten diversos aprendizajes en el siglo XXI.
- La crítica a los Derechos Humanos señala que este es un concepto occidental y, por consiguiente, no es tan claramente universal, ya que incluso presenta un enfoque unilateral e individualista. Desde este punto de vista, para una educación en derechos humanos y valores es necesaria una reflexión que incorpore esta sensibilidad con las particularidades culturales, así como una alerta permanente en cuanto al contenido educativo y su didáctica.
- En este equipo intercultural de autores, nos une la curiosidad y el interés de conocer, reflejar y trabajar algunas de las realidades sociales interculturales de la actualidad. También, compartimos la convicción de que el fortalecimiento de la educación en valores y derechos humanos debe ser entendida y trabajada por una visión de ética global que respete diferentes fuentes de los saberes existentes. De esta manera, podrá ser un factor contribuyente a un mayor bienestar social en ambos países.

Los aspectos mencionados anteriormente encuentran su base teórica en el concepto de ch'ixi¹ de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), así como en otros conceptos decoloniales, como las epistemologías del Sur² de Boaventura de Sousa Santos (BDSS) (2011). Este último autor subraya la necesidad de ver más allá de una comprensión e interpretación occidental del mundo:

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes: primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir al marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita e incluye modos distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, así como el ocio.

Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global³ y en uso en todo el mundo académico no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto a contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas (De Sousa Santos, 2011, p. 35)

De esta forma, en el presente trabajo intentamos crear un pensamiento alternativo para formar la educación en valores y en derechos humanos como factores contribuyentes a un mayor bienestar social en el mundo. Con este fin, tomaremos en cuenta dos ideas centrales de la epistemología del Sur: la ecología de saberes y la traducción intercultural. Así, la ecología de saberes parte de la idea de “que no hay ignorancia o conocimiento general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es triunfo de una ignorancia en particular” (De Sousa Santos, 2011, p. 36).

En el marco de un programa académico de valores y derechos humanos, se requiere abrir espacios para abordar diferentes saberes con igualdad. Asimismo, este programa debe contribuir a la formación de una conciencia sobre las propias ignorancias asumidas e identificar tanto argumentos como contraargumentos en relación con los derechos humanos mediante el diálogo intercultural. En la selección de los contenidos para los cursos, es necesario argumentar

1 La palabra ch'ixi describe la coexistencia de dos entidades, cosas, saberes que coexisten, sin mezclarse, y pueden llegar a ser una tensión creativa, una vez que se liberan y se reconocen por la persona. Silvia Rivera Cusicanqui describe con el ch'ixi la coexistencia de la herencia indígena y colonizadora dentro de la persona mestiza que puede llegar a desdoblarse su potencial una vez que la persona logra a descolonizar su interior, quiere decir que logra percibir y reconocer ambos y con eso su lado y herencia indígena. Cusicanqui (2018).

2 Las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos (BDSS) son un concepto y una aproximación sociopolítica que busca incluir a las realidades, perspectivas y posiciones del sur global y dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, etc.. Sausa Santos (p. 12, s.f.).

3 Con el Norte o el Sur global, BDSS no se refiere a un concepto geográfico: el Sur es más bien una metáfora que describe el sufrimiento humano causado por un colonialismo y capitalismo desencadenado desde el Norte, y la resistencia para superarlo o minimizarlo. Geográficamente, el Sur existe tanto en el Norte como el Norte en el Sur.

de manera cuidadosa y con sensibilidad cultural para la actuación ética; es decir abordar de forma consciente y reflexiva las situaciones que emerjan en el proceso formativo a partir de la puesta en práctica de la propuesta mediante el recurso de una evaluación continua.

Como traducción intercultural de saberes, BDSS la define como el procedimiento de crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo. Para la traducción de saberes, BDSS propone el dialogo intercultural con la hermenéutica diatópica: “La hermenéutica diatópica consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomorfas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (De Sousa Santos, 2011, p. 37).

Para la realización de un programa intercultural de educación en valores y derechos humanos que pretenda ser un factor contribuyente a un mayor bienestar social es importante trabajar los temas y conceptos desde un enfoque humanista, centrado en valores, derechos y deberes que promueven la dignidad, la convivencia, y la interculturalidad, entre otros aspectos, así como identificar preocupaciones y tareas isomorfas para construir preguntas y aprender de las respuestas colectivas. Se trata de ampliar las visiones existentes con la conciencia de una ecología de saberes y la interpretación intercultural de estos.

En el Capítulo 1, titulado “Del humanismo hacia los derechos humanos y una ética global planetaria”, se presenta una reseña histórica sobre la idea de la dignidad humana y el desarrollo de los Derechos Humanos desde la época del Renacimiento. Posteriormente, transcurrimos por la Ilustración, un movimiento que permite interpretar la visión de un humanismo como proyecto educativo. La caída de esta visión debido al Holocausto y al discurso de posguerra marca la necesidad de una ética desde el Otro y el desarrollo de un pensamiento crítico del ser humano que se fomente por medio de la educación. La globalización y la búsqueda de una ampliación de conceptos, tanto científicos como éticos fundamentan una ética global a partir de la experiencia de la convivencia y el dialogo intercultural e interreligioso; por ejemplo, el concepto de la ética planetaria expresa este posicionamiento teórico.

En el Capítulo 2, “Desigualdad, exclusión y discriminación social desde un enfoque intercultural comparativo”, se tematizan las desigualdades en las condiciones humanas para vivir mediante un enfoque hacia la educación y los desafíos que advierten el reconocimiento de las diversidades como inherentes a la humanidad. Se revela, ante esta situación, el potencial de la Educación en Derechos Humanos y valores en las instituciones educativas para poder cumplir con el derecho a la Educación como un derecho humano y lograr un trato más equitativo que reafirme y cumpla con el respeto a la dignidad humana.

Con base en estas reflexiones se concluye en el Capítulo 3, titulado “Consideraciones sobre los requerimientos de una educación intercultural de valores y derechos humanos”, el cual incluye un planteamiento acerca de una educación intercultural de valores y derechos humanos con implicaciones para el programa académico por desarrollar en el campo de la formación docente.

1. Del humanismo hacia los derechos humanos y una ética global planetaria

1.1 La idea de la Dignidad Humana, Humanismo y Derechos Humanos a partir de un enfoque histórico desde el Renacimiento

Si realizáramos un breve recorrido por la historia del pensamiento occidental moderno, podríamos advertir que esta se encuentra marcada por la búsqueda y el reconocimiento de la dignidad humana, misma que estuvo sometida a la voluntad de la Divina Providencia durante diez siglos. Esta figura sirvió a la institución religiosa para preformar un modelo de sociedad en la que los individuos carecían de derechos, ya que estos estaban, o bien sometidos al poder temporal de la nobleza o subordinados al poder intertemporal de la Iglesia y sus cánones religiosos. En este sentido, el tema de la dignidad humana ha estado presente en la reflexión filosófica, religiosa, política y jurídica a lo largo de los últimos cinco siglos. Es por ello que, siguiendo a García Moreno (2003), podemos destacar que la idea de dignidad humana ha sido entendida de diversas maneras en diferentes momentos históricos, por medio de múltiples dimensiones: político-social, religioso-teológica, ontológica y ética, personal y social⁴.

Esta idea de dignidad, tanto en la Antigüedad Clásica (Grecia y Roma) como en el Renacimiento, estuvo referida al estatus político-social⁵, pues se encontraba asociada al “reconocimiento y el aprecio social hacia el individuo, en la posición social que se ocupaba” (Martínez, 2013, p. 45). De acuerdo con Antonio Péle (2015), el valor de un individuo derivaba de su filiación, posición social, u otros cargos políticos, razón por la cual los individuos nacían diferenciados; es decir, con dignidades distintas y desiguales.

Así pues, durante una gran parte de la historia de la humanidad, dicha noción estuvo supeditada a la ubicación de los individuos dentro de la estructura económica-política-social, y su origen determinaba el grado de dignidad que poseían los unos respecto a los otros (Péle, 2015, p. 11). Tal noción de dignidad no estaba anclada a la condición humana, sino que reforzaba la creencia en la superioridad de unos individuos sobre otros, aspecto que contribuyó al cultivo del concepto de desigualdad, posicionada a través de la historia, y que ha servido de fundamento a regímenes y formas de pensar elitistas, dogmáticas y excluyentes.

En este recorrido por la idea de dignidad, es necesario destacar que la dimensión religioso-teológica se percibe claramente durante la Edad Media —uno de los periodos más largos y característicos de dominancia cristiana en la historia euro-occidental—, no solo porque constituyó un punto de inflexión respecto de las formas en que se había venido organizando la

4 Al respecto véase: Francisco García Moreno (2003). El concepto de dignidad como categoría existencial. Un recorrido del concepto a lo largo de la historia de la filosofía. En: El búho. Revista Electrónica de la Asociación andaluza de filosofía. N° 1. <http://www.aafi.es/elbuhobuho1/dignidad.pdf> (Recuperado 4 de junio de 2018).

5 No podemos dejar de lado el hecho de que la idea de *humanitas* forjada en la Grecia Antigua estaba asociada a la idea de cultura y civilidad y constituía la cualidad mediante la cual se distinguía al salvaje del hombre civilizado al interior de la sociedad.

sociedad y la cultura, sino también por la importancia concedida a la divinidad como ente rector y organizador de la vida social, económica, política y cultural en la nueva sociedad estamental.

Tomando en cuenta las enseñanzas teológicas que el cristianismo había forjado en los inicios del primer milenio, la Iglesia relacionó la dignidad con el origen divino de los individuos. Así, el Génesis bíblico, coincidentemente, estableció un vínculo estrecho entre la idea de Dios y la imagen y semejanza del hombre con respecto a Él. En este sentido, para la sociedad cristiana medieval, la existencia humana estaba referida al mundo espiritual en la tierra y todo comportamiento se legislaba por una visión de mundo en la que se debían hacer sacrificios terrenales para obtener la promesa de una vida ultraterrena. La Divina Providencia constituía la dignidad suprema, el Dios creador, perfecto e infinito en el que residían todas las virtudes y cualidades que el ser humano debía emular para alcanzar la vida supra terrena.

En este punto, es oportuno enfatizar que el concepto cristiano de dignidad de aquella época está fuertemente asociado a la imagen de Dios creador externo. Por ello, el ser humano posee dignidad en cuanto es imagen y semejanza de ese Dios; esto quiere decir que la dignidad humana no es algo inherente a sí mismo, no es producto de la condición humana reconocida como tal, sino que, por el contrario, le es extrínseca, le viene dada desde afuera. No obstante, Martínez (2013)⁶ destaca que es precisamente en este periodo cuando se comienzan a advertir ciertos atributos de la dignidad humana que habrían de conservarse hasta el día de hoy. EL autor menciona, por ejemplo, el hecho de que la dignidad no se pierde y que no depende de cuestiones sociales o políticas ni del reconocimiento que tengamos al interior de la sociedad, sino que la dignidad responde al hecho de que se es digno debido a su filiación divina, la cual ni se pierde ni se menoscaba a lo largo de la vida, ya que no depende del ser humano, sino que emana de la divinidad (p. 47).

Si bien es cierto que estos atributos están referidos a la imagen y la semejanza con el Dios creador y constituyen algo externo al individuo, no podemos negar que es gracias a este tipo de reflexiones que el pensamiento euro-occidental comenzará a tematizar la dignidad humana desde una perspectiva secular y no teológico-religiosa. Muestra de ello lo constituye el Renacimiento, que vendrá acompañado de una forma para comprender al ser humano y su lugar en el universo, no ya como una representación de la divinidad en la tierra, sino como una criatura superior por encima del resto de criaturas y elementos de la creación, con libre albedrío para construir su propio destino en la tierra⁷.

6 Al respecto véase: Víctor Martínez (2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. En: boletín Mexicano de Derecho comparado. Nueva serie, año XLVI, núm. 136, enero-abril. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0041863313711219> (Recuperado 4 de junio de 2018).

7 A este respecto, Antonio Péle plantea que "... la dignidad del hombre deriva de su naturaleza humana pero dicha naturaleza se desvincula progresivamente de cualquier origen divino." Al respecto véase: Antonio Péle (2015). La dignidad humana: Modelo contemporáneo y modelos tradicionales. En: Revista Brasileira de Direito. CAPES, Vol. 11, N° 2, Brasil. (Fecha de acceso: 6 de junio de 2018) <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/892/944>

Esta será una época en la que la reflexión sobre la dignidad humana pasará a decantarse por una precisión ontológica respecto al ser y al valor de la existencia humana, y se constituirá en el momento en el que las ideas de autonomía, libertad y libre albedrío —concebidas desde una perspectiva antropológica— comenzarán a forjar la idea moderna de dignidad humana que conocemos y utilizamos hoy día. Asimismo, dicha idea comenzará a estar estrechamente vinculada con la naturaleza humana, y a partir de ella, con determinadas características humanas, tales como el razonamiento y la capacidad volitiva para la toma de decisiones.

En este sentido, quizás una de las obras más representativas, por su significado y potencia, sea la de Giovanni Pico della Mirandola, titulada: *Discurso sobre la dignidad del hombre* (1486), ya que esta constituye un primer gran distanciamiento de la visión teológica, el cual, sin alejarse en su lenguaje —de la visión escolástica— postula el tema de la dignidad humana a partir de una obra que se reconoce en el sincretismo, esto es, en la puesta en movimiento de diversas ideas y corrientes de pensamiento, las cuales incluyen la nueva visión humanista que emergía con denodada fuerza en el Renacimiento. De acuerdo con Péle (2015):

Pico considera en este sentido que el ser humano no tiene una naturaleza determinada, sino que gracias a su inteligencia y libertad innata que Dios le otorgó, tiene la capacidad de determinar por sí sólo su destino y su propia naturaleza individual. El ser humano se vuelve en este sentido un “modelador y un escultor” de sí mismo. En un pasaje conocido, Dios, el gran artesano se dirige de esta manera al Hombre (p. 12).

Con base en lo señalado por este autor, podríamos decir que la obra de Giovanni Pico della Mirandola viene a constituirse en el ideario del pensamiento renacentista. Se trata de una oda al dueño de su propio destino, como arquitecto de su vida, el sueño al que aspiraría el humanismo de los siglos XV y XVI y que vería su culminación con el pensamiento de la Ilustración en el siglo XVIII, en el que se establecerá el modelo kantiano de dignidad humana⁸. Esto implica el posicionamiento del ser humano como la figura central de la creación, atribuyéndosele un poder superior sobre las demás criaturas y seres de la naturaleza. Lamentablemente, la responsabilidad y el cuidado por los demás seres vivos, que originalmente se pensaron como centrales, no se han cultivado con la misma intensidad y actualmente requieren ser retomados para la calidad de vida de los seres humanos.

El siglo XVII constituirá un momento particular en el proceso de construcción sociocultural de la idea de dignidad humana y el surgimiento de los derechos asociados a esta. Por tanto, el siglo XVII será la puerta de entrada a una reflexión iusnaturalista, en la que las preocupaciones por la dignidad humana encontrarán espacios de reflexión a partir del derecho natural, tal y como lo plantea la obra y el pensamiento de autores como Groccio y Rousseau.

El nuevo siglo o Siglo de las Luces (S. XVIII), como se le conoce en la historiografía euro-occidental, dará contenido a nuevos procesos sociales y políticos y verá reforzada la noción de dignidad

⁸ Al respecto véase Immanuel Kant. Kant, Emmanuel, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona: Barcelona.

humana y de los derechos de los individuos, ya que, de la mano del pensamiento ilustrado, emergerá triunfante la Revolución Francesa y con ella las proclamas ciudadanas de igualdad, libertad y fraternidad. A este respecto, una de las formas en las que vendrá a materializarse la preocupación por la dignidad humana es relacionándola directamente con los derechos del hombre desde un punto de vista político social, circunscrito al ciudadano, como se expone en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, aprobada en París en el año 1789 por la Asamblea Nacional, la cual se encuentra constituida por representantes de los tres estados: pueblo llano, burgueses y clero.

Dicha declaración plantea en su artículo primero: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Asimismo, señala en el artículo cuarto:

La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás. Por ello, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tan sólo tiene como límites los que garantizan a los demás Miembros de la Sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites tan sólo pueden ser determinados por la Ley (Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, 1789).

Como bien se desprende de este artículo, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano constituye el primer gran reconocimiento de la dignidad humana asociada ahora a los derechos desde una perspectiva ético-política, pues con esta se busca cortar con una larga tradición filosófica en la que prevalecían las ideas sobre la dignidad humana relacionada con el estatus y la posición que ocupaban los individuos al interior de la sociedad. A pesar de ello, no debemos perder de vista el hecho de que, si bien es cierto que este logro representó un avance significativo en materia del reconocimiento de los derechos, efectivamente representaba únicamente los derechos del “hombre”, tal como lo demuestra la propuesta de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, propuesta por Olympe de Gouges. Ella presentará, ante la Asamblea Nacional francesa, en 1791, la propuesta que buscaba propiciar la igualdad de la condición humana entre hombres y mujeres; asimismo, respaldaba la equiparación jurídica y legal de las mujeres en relación con los hombres. Sin embargo, esta fue abiertamente atacada y rechazada desde una lógica patriarcal. No obstante, a pesar de los avances de las sociedades humanas en busca de una mayor equidad entre las personas, aún persiste hasta el día de hoy la discriminación hacia las mujeres.

Respecto al papel de la mujer en este convulso período de la historia, y sobre todo del emergente feminismo, que buscaba la igualdad de derechos y dignidad para las mujeres, Caine y Sluga (2000) señalan:

La Revolución Francesa se convirtió en un periodo clave en la aparición del feminismo moderno, por el nivel de participación, sin antecedentes, de las mujeres parisinas en los acontecimientos revolucionarios, y por la aparición de las primeras peticiones formales de derechos políticos y ciudadanos para la mujer (p. 22).

En efecto, la Revolución Francesa y el ambiente de la época crearon condiciones de posibilidad para que se pudiera hablar y proclamar la igualdad de la mujer respecto al hombre; sin embargo, la sociedad patriarcal y el gobierno de los hombres impedirían, inclusive con pérdida de vidas humanas, que esta idea pudiera concretarse de manera real y efectiva todavía en la actualidad. En este mismo contexto, no podemos obviar la situación enfrentada por los negros (hombres y mujeres) provenientes de las colonias ultramarinas francesas que aspiraban a que, en el ambiente político-ideológico previo y durante la Revolución Francesa, no solo se debatiera sobre los derechos de los hombres blancos sino también los de los hombres negros, pues en este periodo se experimentaba un debate entre los abolicionistas de la esclavitud y quienes proclaman su mantenimiento. En el primer grupo, destacaban figuras como Condorcet, Lafayette y Mirabeau y en el segundo, intelectuales de la talla de Voltaire⁹, quienes no solo justificaban sus argumentaciones con las tesis raciales de la época, sino que consideraban que los negros no podían tener los mismos derechos que los blancos.

Como puede observarse, toda mirada retrospectiva al tema de la dignidad humana y de los derechos fundamentales que le son cosustanciales no puede evitar penetrar en los claroscuros de la historia, ya que en ellos es posible encontrar elementos que nos permiten comprender de mejor manera la forma en que ha tenido lugar el proceso de construcción socio-cultural de este tema, así como la definición de los derechos y los valores fundamentales que deben guiar nuestra existencia. De esta manera, el siglo XVII y, particularmente, el siglo XVIII van a estar caracterizados por una preocupación creciente en torno a la dignidad humana desde un punto de vista secular, como fue planteado por los intelectuales ilustrados, quienes afirmaron que el derecho natural da sentido y contenido a los derechos fundamentales a los que el hombre podría acceder como expresión y representante de la divinidad en la tierra, pero a la vez como artífice de su propio destino.

1.2 La visión kantiana de una educación humanista en el siglo de la Ilustración

Solo con los ideales y la imagen humana de la Ilustración se promovió la socialización de la educación: el ser humano es visto ahora —desprendido del estatus y de la clase— como un ser racional y autorresponsable, dotado de juicio y de la capacidad de rectitud. Este humanismo, directamente ligado a la Ilustración, condujo al distanciamiento de la educación del contexto religioso y, por tanto, a su necesaria modernización. A medida que avanzaba la Ilustración, se produjo un profundo cambio cultural en el Estado y en la sociedad, al propiciar el surgimiento de la modernidad que iba ganando terreno y con ello una educación que tomara en cuenta esta visión del ser humano, caracterizada por la racionalidad. Los dogmas eclesiásticos (educativos) de las religiones institucionalizadas y la superstición generalizada debieron romperse para dar paso a una educación moderna para la madurez y la responsabilidad personal.

9 Al respecto véase: Alejandro, Gómez (2007). ¿Ciudadanos de color? El problema de la ciudadanía de los esclavos y Gente de color durante las revoluciones franco-antillanas 1788-1804. En: Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. (Fecha de acceso 8 de junio de 2018) <https://journals.openedition.org/nuevomundo/9973>

El ideal educativo de la Ilustración, conformado por los escritos educativos socialmente críticos, pero también empáticos de Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) y Pestalozzi (1746-1824), lleva a un replanteamiento de la manera en que la infancia y la valoración de la niñez habían sido tratadas hasta ese momento. En su conferencia “Sobre la Pedagogía”, Kant (1803) habla, por ejemplo, de que una cultura moral debe basarse en máximas o principios éticos y no en la disciplina y debe llevarse sin castigos. Cuando Kant se refiere a la educación y a la formación, le preocupa la cuestión de cómo tratar a los niños para establecer un carácter firme y moral. Habla de la obediencia, no como resultado de la coerción, sino de la confianza en el adulto. Se refiere a la educación para comprender la necesidad de la acción, de la veracidad que va de la mano del (auto) respeto y de la libertad que dan espacio a la apertura de los niños:

Los niños también deben ser de corazón abierto, y tan alegres en sus ojos como el sol. Sólo el corazón alegre es capaz de sentir placer en las cosas buenas. Una religión que oscurece al hombre está equivocada, porque debe servir a Dios con un corazón alegre, no por la fuerza. El corazón alegre no siempre tiene que ser sostenido estrictamente en la mejilla de la escuela, porque en este caso pronto será derribado. Si tiene libertad, se recupera (Kant, 1803, p. 29).

Claramente, la cita anterior muestra que Kant consideraba que la formación debía velar también por lo afectivo para potenciar la libertad y la disciplina como la clave de este proceso, sin que se descuidara la alegría y la libertad por el ejercicio de la disciplina. La disciplina debía entenderse más bien en el sentido del (auto) control y de la transformación del „salvajismo animal“ en el ser humano y no como una contrapartida a la libertad en la madurez, que es central para él.

Para Kant, la protección, el cuidado y la educación incluyen la disciplina (en el sentido de ejercer el autocontrol), el cultivo (en el sentido de aprender el pensamiento independiente y las técnicas culturales), la civilización (en el sentido de socializar y educar) y la moral (en el sentido de fundar un carácter basado en la razón, que hace de la ley moral la máxima de la vida). Estos procesos son considerados por Kant como la base y el prerrequisito para la autonomía y la madurez, los cuales conllevan a la libertad del ser humano y son necesarios para el desarrollo y la inversión del bien en la persona (Kant, 1803).

Con el ejercicio de la disciplina, el ser humano debe ser capaz de sentir su propia libertad, porque no se trata de romper la voluntad propia del hombre. Por el contrario, la moral no se basa en la disciplina, sino en las máximas, es decir, en las reglas que se da a sí mismo para usar su libertad. No obstante, para el uso responsable de la libertad, debe haber aprendido a controlar y cultivar la „bestia salvaje“ a través de la razón: esto es lo que Kant entiende como la tarea de educación y entrenamiento (Kant, 1964, pp. 722-740). Además, expresa, de esta manera, la apuesta por la razonabilidad del ser humano para ser libre, autónomo y responsable de sí mismo, y de su entorno social.

El hecho de que el proceso educativo se desarrolle en forma gradual y establecido socialmente, está suficientemente probado en la historia de la época ilustrada. El „descubrimiento del niño“, es decir la orientación pedagógica consciente del niño hacia el conocimiento de sus propias necesidades durante el período de crecimiento, también está directamente relacionada con el cambio histórico-cultural mencionado. Esta orientación consciente fue claramente expresada, por ejemplo, en la obra *Das Jahrhundert des Kindes* (El siglo del niño) (1900) de Ellen Key (1849-1926). Dicho título coincide también con la metáfora del Siglo de las Luces, con respecto a la confianza en la humanidad que emerge desde la razón.

La Ilustración Progresista en Europa y, de manera específica, en Alemania, se asoció con un profundo cambio cultural en el Estado y en la sociedad, acompañado por la separación de la educación del patrocinio de la Iglesia, mientras que el desarrollo gradual de un sistema de educación estatal comenzó. El desarrollo del Estado-nación moderno fue particularmente apoyado, en el entendimiento prusiano, por la idea del Estado como un Estado de cultura, basado en la formación personal y la educación. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fue una figura formativa para la inclusión del ideal educativo de la Ilustración en la administración de la educación pública.

Durante la época de la Reforma Prusiana, hubo un breve período de un año y medio en el cual Humboldt dirigió la sección de cultura y educación pública (1809/10), la cual entonces formaba parte del Ministerio del Interior. Tenía como lema la independencia, la autosuficiencia y la autoresponsabilidad como base de la formación. La humanidad debe ser la base y el objetivo del desarrollo individual y de la renovación del Estado, de acuerdo con los planteamientos de la República de Weimar, según los cuales en todas las clases sociales y en todos los niveles educativos deberían desarrollarse dichos principios (Müller-Using, 2016, p. 4). Los insumos de la visión humanista promovieron también una serie de pedagogías de Reforma en Europa con la pretensión de situar al niño y su desarrollo individual y holístico en el centro del proceso educativo, es decir en la *Bildung* (formación).

Además, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es impensable sin las reformas iniciadas en el periodo de la Ilustración. No cabe duda de que un resultado de las construcciones filosóficas más importantes de la historia de la humanidad lo constituyen los derechos humanos. A este respecto, la época de la Ilustración llenó de nuevas motivaciones la lucha por la defensa de los derechos humanos.

Por ello, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789) se convierte en un hito que marcará el derrotero de la lucha contra la violación constante de los derechos humanos y el necesario reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, sin distinción de raza, clase, religión, orientación política, entre otros. No obstante, no debemos dejar de mencionar una serie de declaraciones y acontecimientos que nutrieron tanto el contenido como el proceso que se llevará a cabo en la primera mitad del siglo XX y que dieron como resultado la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

En este sentido, vale la pena destacar la Declaración de Virginia (Estados Unidos, 1776) previa a la Declaración de Independencia de las Trece Colonias en Estados Unidos, así como los movimientos reivindicativos de la clase obrera europea que, fortalecidos en sus posiciones políticas y sociales por teorías como el socialismo utópico de Fourier y Saint Simon, el anarquismo de Proudon y los escritos de Karl Marx y Federico Engels, sirvieron en el siglo XIX para concientizar a la clase trabajadora sobre sus derechos frente a una clase empresarial que en plena Revolución Industrial empleaba las más despiadadas formas de explotación humana. De igual importancia son las luchas por la extensión del sufragio femenino, promovido ya desde la Declaración de Olympe de Gouges, en Francia, durante la Revolución Francesa, en la que se reivindicaba el derecho de las mujeres a obtener las mismas garantías que los hombres, y cuyo avance encontró en las sufragistas estadounidenses e inglesas un gran impulso, así como los aportes de la inglesa Mary Wollstonecraft.

Los movimientos y luchas contra el esclavismo colonialista que habían desarrollado los gobiernos europeos en todo el mundo, particularmente en África y América Latina, significó también un aporte al gran proceso de lucha y reivindicación de la dignidad humana. Esta encuentra sustento en los esfuerzos hacia la consecución de un Derecho Internacional Humanitario expresado en los procesos que condujeron a la firma de la Convención de Ginebra de 1864 y sus sucesivas confirmaciones en 1906, 1924 y 1949, y cuyo objetivo era el de evitar el sufrimiento humano en un contexto de guerra. Este contexto corresponde con el surgimiento de la Cruz Roja Internacional (1867), el cual procura el cuidado y atención de las personas que habían sido víctimas de una guerra. Todos y cada uno de estos procesos e instrumentos jurídico-políticos servirán de bastidor para el surgimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

1.3 La institucionalización de los derechos humanos en el siglo XX y su desarrollo en las primeras dos décadas del siglo XXI

El siglo XX expone una visión del humanismo antropocéntrico y triunfalista debido a los aportes de la ciencia moderna, la industrialización y el capitalismo. No obstante, también inicia la confrontación y la caída ideológica. La carrera armamentista y los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, además de los cuestionamientos éticos sobre las consecuencias de las acciones y decisiones sobre grupos humanos, culturas, creencias, así como modos de vida individuales y colectivos, son los aspectos clave que impulsan el desarrollo de los derechos humanos y valores en el mundo contemporáneo.

Lo anterior responde, sin lugar a dudas, a la dinámica histórica, sociocultural y geopolítica propia de situaciones que evidenciaron el límite de la racionalidad, del humanismo y de la crítica a la ética frente a la I y II Guerras Mundiales, las guerras civiles, las dictaduras, los conflictos étnicos, los genocidios, el uso de las tecnologías y el conocimiento científico para la guerra y la muerte masiva, los cambios geopolíticos impuestos por estos conflictos, así como los crímenes

de lesa humanidad tanto en Europa, Asia, África como en América Latina. Estos hechos fueron clave para replantear y asumir nuevos escenarios desde la perspectiva del reconocimiento de los derechos humanos. A ello se aúna el surgimiento de la ecología como campo de estudio interdisciplinario en la última mitad del siglo XX, que respalda científicamente la crisis ambiental, el cambio climático y la codependencia de los seres vivos.

Las consideraciones humanistas, éticas, legales y el diálogo entre las naciones al finalizar la Segunda Guerra Mundial, posibilitaron la promulgación de la Carta de las Naciones Unidas firmada el 26 de junio de 1945, que conllevó la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 24 de octubre de 1945, con la participación de 51 países signatarios, los cuales se comprometieron a la defensa, la promoción y el cumplimiento de los derechos expuestos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Actualmente, este organismo cuenta con 193 países miembros, con excepción de la Ciudad del Vaticano que funge como país observador.

En términos jurídicos o legales, las declaraciones de la ONU no tienen un carácter vinculante directo, pero sí constituyen la base para el desarrollo de tratados, protocolos o pactos internacionales, los cuales son modalidades que complementan el quehacer de esta Organización para alcanzar sus objetivos, y que sí tienen un asidero en el marco jurídico-legal de los países que los aprueban y ratifican.

A lo anterior, contribuye que en la estructura organizativa de la ONU se establecen espacios para el fortalecimiento de legislaciones y políticas internacionales que orienten y fortalezcan el bienestar, la igualdad y la equidad que los derechos humanos aportan a la vida y a la sociedad. Entre ellos, cabe destacar el papel de la Corte Internacional de Justicia, situada en La Haya, Países Bajos, desde 1946, la cual vela por el cumplimiento de estos derechos por parte de los estados y sanciona los crímenes cometidos por gobiernos contra la humanidad. Estos crímenes empezaron a ser visibilizados, especificados y definidos por el marco jurídico bajo la impresión del genocidio producto de la dictadura Nazi en Alemania y los acontecimientos en la Segunda Guerra Mundial.

Aparte de los organismos judiciales de derecho internacional establecidos por la ONU para la defensa y protección de los Derechos Humanos por los gobiernos de los Estados, cabe indicar la importancia del reconocimiento de la educación como un derecho humano desde la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración se afirma en la Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que incluye los siguientes textos internacionales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), y el Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1989); este último se extiende hasta la promulgación del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, en 2004.

Es importante recalcar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) define el derecho a la educación en el artículo 26 y en el artículo 26.2 destaca que “la educación tendrá por objetivo el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, por lo cual se plantea un lazo inseparable entre la preparación y los derechos humanos para su promoción, defensa y ejercicio en la sociedad. Asimismo, en el artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), se reconoce el derecho de toda persona a la educación y específicamente a la formación en derechos humanos, con un enfoque participativo y crítico de la sociedad, desde la perspectiva de un estado democrático. En este mismo documento citado por Sacavino (2012, p. 63), se agrega que:

los Estados-partes del presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Concuerdan en que la educación deberá tender al desarrollo pleno de la personalidad humana y de su dignidad y fortalecer el respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales. Coinciden, también, en que la educación deberá capacitar a todas las personas para que participen de manera efectiva de una sociedad libre, además de favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (Comparato, 2004: 353).

Esta misma autora señala el aporte del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en 1999 por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, según el cual se reitera el derecho intrínseco a la educación y la ubica como un medio para ejercer los derechos humanos.

Además, el Protocolo de San Salvador (1988) retoma el contenido de ese artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) para fortalecer el derecho a la educación como necesaria para promover la dignidad humana y el derecho a la individualidad, así como al desarrollo de los derechos fundamentales, la justicia y la paz:

Establece que la educación tiene un papel primordial en la capacitación de las personas, y en la posibilidad de que estas participen, de manera efectiva, de una sociedad democrática y pluralista. Este último elemento es retomado en la Carta Democrática Interamericana (2001) (Sacavino, 2012, p. 68).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es la instancia especializada en las políticas que se producen para dichos campos y fue creada el 16 de noviembre de 1945. Esta organización es de referencia obligatoria para el desarrollo social e integral del ser humano, ya que representa un conjunto de aspiraciones para el bienestar individual y colectivo. Con el objetivo de fomentar la educación en derechos humanos, la

UNESCO aprobó, en 1974, la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, así como la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. En este contexto se desarrollaron tres reuniones internacionales, a saber: el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos (Viena, 1978); la Recomendación de Malta sobre la Enseñanza, Documentación e Información sobre los Derechos Humanos (Malta, 1987) y el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993) (Sacavino, 2012).

En la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1994), se estableció que “la educación debe fomentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes que favorezcan el respeto a los derechos humanos y al compromiso activo, por medio de su defensa y de la construcción de una cultura de paz y de democracia” (Ugarte, 2004, p. 297 citado por Sacavino, S., 2012). Este escenario político internacional no solo es fundamental para el cumplimiento de los derechos humanos, sino también para el complejo abordaje teórico y legal que caracteriza el desarrollo de los derechos humanos en la actualidad.

El siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI han dejado evidencia de ello, mediante la discusión la promoción, la aprobación y la ratificación de declaraciones y tratados internacionales que han fortalecido el reconocimiento de los derechos humanos como una muestra de la labor permanente con la cual se asume la defensa y el ejercicio de los Derechos Humanos (ver Anexo 1). Cabe indicar que la Convención Americana de Derechos Humanos, aprobada en la Conferencia de San José de Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969, influye en la mayor parte de las declaraciones de derechos humanos que surgen como propuestas en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). Fruto de este Pacto se propone el Protocolo específico sobre los derechos económicos, sociales y culturales, el cual fue aprobado en noviembre de 1988.

En este sentido, se han producido consideraciones teóricas que contribuyen al análisis de los derechos humanos. Tal es el caso de la ampliación de los derechos civiles y fundamentales hacia las libertades individuales y colectivas que, actualmente, se suman a los derechos económicos, sociales y culturales, así como a los ambientales. Este último reconocimiento del ambiente como un derecho humano ha significado la apertura hacia nuevas concepciones de humanismo, algunas de las cuales fueron propuestas en el último cuarto del siglo XX en las voces de Leonardo Boff y Hans Küng, entre otros pensadores que, a partir del cuestionamiento sobre la racionalidad científica y tecnológica, dejan entrever las transformaciones planetarias que se vislumbran como producto de lo que se conoce como “Cambio Climático”.

Lo anterior ha convertido en exigencia el volver la mirada hacia las culturas originarias en diversos lugares, cuya concepción del mundo presupone una relación de unidad y respeto con la madre tierra, lo que implica reconocer que el ser humano es solo un elemento más dentro de la organización de la vida en el planeta y que la relación recíproca entre todos los seres vivos es lo que permite nuestra existencia. La Declaración Universal de los Derechos Humanos

(ONU, 1948), aunada a la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), ayudaron a ampliar la mirada y dieron un importante aporte al reconocimiento de las culturas originarias desde su tradición oral, sus conocimientos y saberes. El enfoque de igualdad en el reconocimiento de la dignidad de cada ser humano y el reconocimiento de sus orígenes, culturas y tradiciones permite la reflexión de su valor en un mundo globalizado y cada vez más industrializado y contaminado.

De esta manera, se recuperan principios, valores y se retoman saberes ancestrales de grupos originarios. Estos saberes replantean el sentido de lo humano y permiten construir antropologías filosóficas con una mirada ecológica y holística que nos recuerda el vínculo intrínseco a los factores bióticos para la interrelación como comunidad, a la vez que nos interpelan sobre la urgente necesidad de buscar un acuerdo mínimo común para alcanzar una ética planetaria, propios de una discusión que se profundizó en la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro en 1992.

De acuerdo con Sacavino (2019), uno de los aspectos más importantes por destacar es el proceso de colectivización de los Derechos Humanos, el cual da lugar al reconocimiento de un problema de orden social y cultural, no solo individual. Ello se reconoce como un hito en la Conferencia del Cairo de 1994, centrada en temas relacionados con población y desarrollo, los cuales se retoman en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en 1995. Esta última evidenció la necesidad de ampliar la visión acerca del desarrollo social y económico de las naciones, especialmente la dicotomía Norte-Sur mediante la cual se adscribían las condiciones más o menos favorables entre las naciones en los aspectos señalados. En este escenario, también resultó fundamental la Cumbre de Beijing, en 1995, en la que se abordó el tema de igualdad y equidad de género, así como el rol de las mujeres en la vida pública, social, cultural, económica y política.

A lo anterior se une la Conferencia sobre Asentamientos Humanos (Habitat II), en Estambul, en 1996, en la cual se abordaron temas relacionados con la geografía social y, en específico, el derecho a la vivienda como un derecho humano. Más recientemente, se hicieron esfuerzos importantes para reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales a partir de la Cumbre del Milenio en el año 2000, la cual reconoció los aportes realizados en la década de los 90, y de los cuales se expresan en la Conferencia de Durban contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en 2001. Mientras tanto, la Conferencia de Monterrey definió las Metas del Milenio para el Desarrollo en el 2002 e incorpora una mirada más humana de la cooperación económica.

Otro documento de especial relevancia para la educación es la Declaración y el Programa de Acción de Viena, que se formuló como consecuencia de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos realizada en 1993 en Viena, Austria. Con respecto a la educación, específicamente, el artículo 33 reafirma el deber de los Estados de “orientar la educación para el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Sacavino, 2012, p. 64). La

Declaración resalta también la importancia de “incorporar el tema de los derechos humanos en los programas educativos” y solicita a los Estados que procedan en dicho sentido, subrayando que: “la educación en derechos humanos y la divulgación de informaciones adecuadas, tanto de carácter teórico como de carácter práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y en el respeto hacia los derechos humanos de todos los individuos, sin distinción” (Sacavino, 2012, p. 64).

En este mismo orden, Sacavino (2019) señala que el Plan de Acción de la Declaración de Viena realiza un aporte a la educación en derechos humanos, y le asigna la responsabilidad a los Estados para fortalecerla y desarrollarla en temas específicos, tales como: los derechos humanos, el derecho humanitario y la democracia, para ser incluidos en los currículos de los sistemas educativos. Se reconoce también el papel de las organizaciones no gubernamentales en la educación en derechos humanos, así como en el proceso de sensibilización y apropiación para la toma de conciencia sobre estos. Asimismo, esta autora afirma que, como parte de las recomendaciones de la Conferencia de Viena, se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (1995-2004), con el objetivo de fortalecer una cultura universal al respecto.

El desarrollo del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos fue aprobado por la ONU desde el año 2004. Su innovación ha sido involucrar cada vez más el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos en la vida cotidiana y en los problemas actuales de la sociedad. A la fecha se han concluido dos etapas y en el año 2017 se inició la tercera para atender el tema de los derechos humanos relacionados con los medios de comunicación, el papel social de estos, la diversidad y la igualdad de oportunidades. Cabe indicar que, el marco de la formación en Derechos Humanos se ha extendido a través de experiencias importantes en materia de cultura, paz y resolución de conflictos para la atención de derechos humanos específicos. Tal iniciativa también se refleja en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que postula la necesidad de hacer efectiva la protección de los derechos humanos de todas las personas.

Tanto las declaraciones emitidas en cumbres, conferencias y tratados son prueba de la importancia de la cultura del diálogo y del encuentro intercultural basado en el respeto por la dignidad humana, la biodiversidad y la ética planetaria, como ejemplos del recorrido trazado por la humanidad en busca de sociedades más justas y equitativas, así como la reivindicación de los grupos minoritarios, estigmatizados y discriminados.

La trayectoria de los Derechos Humanos permite considerar el papel indiscutible de la educación para la formación, la defensa, la protección y el ejercicio de estos en cualesquiera de los ámbitos de aplicación, en especial, lo atinente al reconocimiento de la educación como un derecho en sí mismo y un medio tanto para el desarrollo como para el fortalecimiento de estos derechos en la práctica sociocultural.

Asimismo, es de gran importancia para el cumplimiento con los Derechos Humanos que en todos los niveles se practique una educación en, sobre y para los Derechos Humanos mediante una formación que aporte para construir democráticamente una orientación ética para la convivencia pacífica en las sociedades y un manejo balanceado entre los derechos de igualdad y de diversidad de los seres humanos.

1.4 La cosmovisión de los pueblos originarios y la nueva ética planetaria

Para poder hablar de la cosmovisión de los pueblos originarios y de la ética planetaria que se encuentra asociada —en buena medida— a los valores, a las formas de ser y de estar en el mundo, debemos tener claro que existe bastante distancia entre los valores que suscribe el mundo occidental y los que asumen los pueblos originarios como parte de su cosmogonía. No hablamos de una valoración axiológica entre unos y otros, sino que debemos dejar evidenciado simplemente que son diferentes, y que responden a distintas formas de ver el mundo y de estar en él. En este sentido, parten de formas de conceptuar al ser humano, la naturaleza y todos los seres vivos de manera muy distinta.

A este respecto, vale la pena destacar que la lógica de pensamiento occidental preforma a los individuos desde dicotomías que generan exclusiones; es decir, se habla de sujeto/objeto, de mente/cuerpo, naturaleza/sociedad, civilización/barbarie, retraso/desarrollo, entre otros sinnúmero de calificativos que orientan la mirada y las formas en que se construyen las explicaciones sobre el lugar del ser humano, la clasificación racial, así como la prescripción sobre cuáles principios, valores y conocimientos son válidos y legítimos y cuáles no.

Para los pueblos originarios, estas distinciones filosóficas, epistemológicas y ontológicas no existen, porque su aproximación al mundo parte de otros principios, valores y saberes. Para ellos, lo que llamamos naturaleza no es algo exterior a las personas, sino que es intrínseca. El amor y respeto a la tierra, a todo lo que ella provee y a la relación armónica con los animales y las plantas expresa una perspectiva distinta del lugar del ser humano en el mundo. Asimismo, es diferente la forma cómo se concibe a la comunidad frente a la visión individualista que promueve el capitalismo; esto es, la colectividad ocupa un lugar fundamental para el buen desarrollo de todos los miembros de un grupo que habita un determinado lugar.

Los valores ancestrales, tales como los de armonía (armonía conmigo, armonía con los otros, armonía con la Pacha Mama), compasión, ayuda, generosidad, reciprocidad y escucha reflejan en sí mismos una forma de ver el mundo. La preocupación por el otro y, sobre todo, por el destino común con la madre tierra ocupan un lugar medular. No están separados de la naturaleza ni de su entorno. Podría decirse que existen ciertas líneas de continuidad entre las formas de pensar de todos los grupos originarios de América, ya sea que se hable de los Cherokee, los Dakota, los Mayas, los Bribri, los Quechuas o los Mapuches, por mencionar algunos. En la actualidad, se ha venido hablando en diversos espacios académicos y sociales del Sumak Kawsay o Buen

Vivir, un concepto que pasa de ser vivencia cotidiana, que refleja el pensar-sentir de numerosos pueblos, a adquirir una fisonomía elaborada al interior de la academia con el objeto de recuperar la forma en que los grupos del sur de América piensan y se piensan en relación con el universo y con el planeta que les da vida y sentido.

El Sumak Kawsay o Buen Vivir constituye, como lo destaca García Álvarez (2013, citado en Solano, 2019, p. 286):

Un paradigma comunitario que abriga una propuesta de alternativa al desarrollo capitalista, y lo hace a través de la definición de un conjunto de valores, fines y medios que implican volver a la centralidad del ser humano de todos los procesos sociales, políticos y económicos, en un marco de armonía con la naturaleza.

El Sumak Kawsay es una visión de mundo que presupone un cuestionamiento del modelo societal y civilizatorio impuesto por la modernidad occidental, ya que filosófica, axiológica y epistemológicamente se plantea desde una lógica de vida, valores, saberes, formas productivas y relaciones humanas que difieren significativamente de la racionalidad occidental (Solano, 2019), como lo destaca Estermann (2013, 2015, citado por Cuesta-Caza, pp. 357-358):

El Sumak Kawsay es un modo de existencia que está en equilibrio con todos los demás elementos de la pacha (espacio-tiempo), la cual incluye a los demás seres, animales, plantas, minerales, astros, espíritus y divinidades. Se rige por los principios de relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad y ciclicidad.

Efectivamente, el Sumak Kawsay responde a un paradigma cultural integral, holístico y ético, en el sentido de que parte de la existencia de un hogar común que no debe ser dañado porque es como dañarse a uno mismo. El respeto hacia uno mismo, hacia el otro, hacia todas las formas de vida se expresa en esta cosmovisión indígena, según la cual los valores de la compasión, el amor al otro y la reciprocidad comunitaria se vuelven constantes de una forma de ser y estar en el mundo. Podemos decir, con Cochoy et al. (2006) que estos valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta. La solidaridad frente a la indiferencia, la justicia frente al abuso, el amor frente al odio (p. 127).

Esta cosmovisión ha quedado plasmada en un documento trascendental para el pueblo ecuatoriano, ya que algunos de sus principios y valores han sido asumidos en la primera Constitución Política de esta nación. Es así como en el capítulo séptimo, artículo 71 se erigen los derechos de la tierra como elemento nodal, de ahí que se señale:

La naturaleza o Pachamama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona,

comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza (Constitución del Ecuador, Cap. 7, art 71).

Este hecho inédito en el mundo tiene un fuerte componente simbólico y material; es una respuesta clara frente a un modelo de sociedad afirmado en una concepción del desarrollo que presupone el uso intensivo de las riquezas naturales y la depredación casi absoluta de todas las formas de vida que habitan en ella. A este respecto, tal como lo señala Viteri-Gualinga (2002, p. 1) en la cosmovisión de las sociedades indígenas no existe el concepto de desarrollo. Es decir, no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de subdesarrollo y desarrollo, por lo que las personas no deben transitar por este tipo de relación dicotómica, para la consecución de una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación o carencia de bienes materiales.

Como puede apreciarse, el núcleo de los valores y principios que suscribe el Sumak Kawsay se encuentra orientado a favorecer una vida en armonía con el medio del cual se forma parte, no es un medio exterior al individuo, sino que el individuo es parte y pertenece a una cadena en la que todo está entrelazado. El acceso a bienes no es una preocupación, porque no existe el concepto de riqueza, no es un asunto de poseer, es una cuestión de ser. Por ello son valores diametralmente opuestos a los occidentales.

Reivindicado por los pueblos originarios de América, el Buen Vivir emerge como una construcción sociocultural que desafía la hegemonía del capital sobre el trabajo, visto ahora desde la lógica del trabajo comunitario y fuera de la idea de propiedad privada que da fundamento al modo de producción capitalista. La apuesta socio-cultural, política e ideológica del Buen Vivir se dirige a empoderar la acción colectiva popular y el reemplazo de la propiedad privada capitalista por la propiedad comunitaria, cooperativa, autogestionada y pública (Borón, citado en García Álvarez, 2013), donde la economía es pensada a partir de los principios que emanan del Suma Kawsay. Esta visión tiene una característica multifactorial. Se trata de una actividad que configura un conjunto de estructuras sociales, ambientales y culturales intrínsecas e interdependientes (García Álvarez, 2013, citado en Solano, 2019).

Nos parece oportuno destacar que el reconocimiento que ha venido teniendo el Buen Vivir no significa, como bien apunta Acosta:

negar la posibilidad para propiciar la modernización de la sociedad, particularmente con la incorporación en la lógica del Buen Vivir de muchos y valiosos avances tecnológicos. Tampoco se pueden marginar valiosos aportes del pensamiento de la humanidad, que (...) están en sintonía con la construcción de un mundo armónico como se deriva de la filosofía del Buen Vivir. (2010, p. 10)

Siguiendo a Acosta, se deben realizar esfuerzos para poner en diálogo permanentes saberes, creencias, conocimientos, valores y tradiciones ancestrales con las más variadas expresiones del pensamiento moderno y pluriversal, a fin de contribuir con el proceso de descolonización epistemológica, social, económica y cultural que se ha venido gestando en el continente (Solano, 2019).

Ciertamente, el esfuerzo que se realiza por poner en común aquellos planteamientos compartidos y regionales que permitan contribuir con un mejor desarrollo de la persona a partir de un conjunto de valores y principios compartidos con una amplia base de aceptación en la comunidad global, los cuales permiten orientar hacia una convivencia pacífica con el otro, con el entorno y sobre todo que puedan guiar los procesos de formación docente hacia esta meta y así reflejarse en la educación pública de las escuelas y colegios.

Con este enfoque específico, se quiere, de igual manera, reconocer el esfuerzo realizado en el último cuarto del Siglo XX y estas primeras décadas del siglo XXI por establecer lo que algunos autores denominan: ética mundial y/o ética planetaria. Se trata de una propuesta que busca asentar una serie de principios y de valores comunes a todos los seres, no solamente a los humanos, que reconocen la necesidad de una coexistencia en la que se comprenda la interrelación entre todos los seres y criaturas que habitan el planeta y más allá. Diversos autores han escrito al respecto; sin embargo, nos interesa recuperar los planteamientos esbozados por Leonardo Boff, teólogo latinoamericano y Hans Küng, teólogo europeo. Ambos han desarrollado una amplia obra encaminada a fortalecer la idea de una ética mundial/planetaria, pero, aun cuando comparten elementos en común, parten de realidades, idiosincrasias y presupuestos filosóficos, epistemológicos y ontológicos distintos.

De acuerdo con Boff, son tres los problemas que suscitan la urgencia de una ética mundial: la crisis social, la crisis del sistema de trabajo y la crisis ecológica, crisis todas ellas de dimensiones planetarias (2001, p. 11). A partir de ello, el autor realiza una crítica al modelo actual social, en el que destaca la existencia de una profunda inequidad entre los seres humanos, así como una depredación brutal del planeta que está llevándonos a una crisis civilizatoria. Por ello, sugiere, a partir de lo dicho por diferentes analistas, la urgencia de pensar en el establecimiento de una ética mundial,

encontrar el fundamento para el cambio necesario, el cual debe descansar en algo global y común de fácil comprensión y realmente viable, un fundamento ético, una ética mínima a partir de la cual se abrirían posibilidades de solución y de salvación de la tierra, de la humanidad y de los parados estructurales (2001, p. 17).

Poniendo su mirada en el Sur, Boff señala que los cambios que tuvieron lugar en los tiempos modernos se sitúan en el modo de entender el *logos*, pues a su entender, este se subjetiviza en relación con el sujeto racional, pero no sucede lo mismo con la naturaleza, que es vista como

algo salvaje y caótico, algo que debe ser ordenado, civilizado por la razón humana. Asimismo, menciona que hoy día asistimos al cuestionamiento de la subjetividad moderna, al retorno a la naturaleza y al *logos* universal, pensados en el horizonte de los nuevos conocimientos acumulados por las ciencias de la tierra, por la ecología y por las diversas vías espirituales (Boff, 2001, pp. 30-33).

Por su parte, Küng resalta la necesidad de una ética para toda la humanidad, lo que denomina un talante ético fundamental. Es decir, un consenso ético, lo que expresa es una gran coincidencia respecto a determinados valores, criterios y actitudes como base para la venidera sociedad mundial (Küng, 1999, p. 4). De acuerdo con este autor, no podrá existir ningún nuevo orden mundial si no existe una ética mundial que regule y establezca parámetros mínimos compartidos, pues una ética mundial significa el mínimo necesario de valores humanos, criterios y actitudes fundamentales.

Asimismo, Hans Küng trabaja en el Parlamento de Religiones que tuvo lugar en 1993 en Chicago la visión de un consenso ético, y junto con el Parlamento de las Religiones Mundiales desarrolla la Declaración de la Ética Mundial: una normativa básica conductual que integra y pone en práctica los valores básicos compartidos a nivel global, intercultural e interreligioso. La Declaración de la Ética Mundial fue adoptada por el Parlamento de las Religiones Mundiales en el año 1993. Los principios de la conducta ética desarrollados aquí se basan en la norma universal de la regla de oro: „No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti“, o en el sentido positivo: „¡Haz a los demás lo que quieras que te hagan a ti!“ También, en este caso, se trata de una actitud básica que quiere evitar los daños (guerra y violencia) y aumentar el bien (paz y compasión), por lo que se orienta hacia el acuerdo sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Sin embargo, también queda claro que los valores en los que se basan estas normas de acción acordadas de forma general, y vinculantes a nivel mundial, deben formarse y cultivarse como responsabilidades junto a los derechos humanos en la sociedad. Esto solo puede ocurrir de manera sostenible en un proceso de educación y formación que sea a la vez normativo, multicultural y pluralista, y que acompañe la experiencia mundial y la apropiación subjetiva del mundo. Solo en el cuestionamiento subjetivo del mundo y en la formación de los valores necesarios para la convivencia pacífica, los niños y jóvenes pueden construir y desarrollar su propia actitud ante la vida, basada en estos valores fundamentales.

Según los planteamientos de Küng (1992, 1999) y Boff (2001), no cabe duda de la importancia de una ética de carácter universal-planetaria, que nos ayude a comprender que:

La globalización y el pensamiento único que le acompaña no son el único camino posible, ni la única realidad aceptable, y que lejos de ello, tenemos la capacidad y la posibilidad de pensar “un otro mundo posible”, donde la solidaridad y el bien

común no deban sacrificarse a expensas del egoísmo narcisista que promueve la ética neoliberal. Esta ética planetaria debe ayudarnos a contrastar la forma de ver el mundo que ha venido siendo diseminada por el ideario economicista y guiar nuestro pensamiento para poder reconocer que existe otra forma de relacionarse con el mundo, con la naturaleza y entre los propios seres humanos. (Solano, 2008, p. 3)

Es importante comprender que existe una forma de concebir al Otro, mediante el encuentro con los valores, el conocimiento, la felicidad, la cultura, las relaciones sociales y económicas, la ciencia y la tecnología. Lo anterior reviste una forma de ver el mundo que no se circunscribe a la lógica de hacer y tener que niega e invisibiliza al ser humano; ese ser existencial preocupado por el acuciante porvenir de la humanidad y afincado en los más nobles principios del humanismo (Solano, 2008).

La propuesta de los Derechos Humanos sostenida en las declaraciones y tratados internacionales expresa la conformación de una base de valores compartidos que incluyen entre otros la solidaridad, el respeto y la tolerancia con toda persona como sujeto de derecho sin distinción alguna, la igual protección contra toda discriminación, la libertad de pensamiento, la igualdad de acceso y la participación en las funciones públicas y culturales (Artículos 1, 2, 7, 18, 21 DUDH), entendidos estos desde lo sociocultural, histórico e intersubjetivo como herencia ética que permite identificar el sustento axiológico y ético alrededor de las prácticas, actitudes y aptitudes necesarias para los comportamientos humanos que pueden transformar a las sociedades actuales en lugares más sociales y humanitarias. Es decir, los valores son la base de la convicción individual y colectiva hacia estos derechos, así como hacia la orientación de las acciones que requieren para ser asumidas como parte del proyecto humanitario del siglo XXI. De acuerdo con lo anterior, los valores se realizan en la práctica y se identifican por las acciones que se promueven en los comportamientos y reflexiones humanas. Por ello, la educación es un proceso irrenunciable para la promoción de los derechos humanos y valores, así como para la transformación sociocultural.

Sin embargo, es esencial que la reflexión para aplicar y cultivar esta forma de educación en un contexto global y multicultural se desarrolle en conjunto y con conciencia de la diversidad de conocimientos, actitudes y competencias y del respeto a las distintas identidades culturales, así como también enseñar conocimientos, actitudes y competencias para un mejor entendimiento de ellas (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura y la Educación (UNESCO), 2006).

Asimismo, en estos primeros años del siglo XXI se han agudizado las necesidades por fortalecer las visiones de multiculturalidad, interculturalidad y diversidad para asumir los problemas de xenofobia, etnocentrismos, discriminaciones y conflictos ambientales, entre otros. Por lo que la UNESCO en las dos últimas políticas educativas ha concentrado sus esfuerzos hacia una formación que reconozca los saberes de aprender a hacer, conocer, ser y convivir intrínsecos al desarrollo humano sostenible, aspectos que también se justifican desde los Objetivos para el Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2018).

2. Desigualdad, exclusión y discriminación social desde un enfoque intercultural comparativo

2.1 Aproximaciones a la educación intercultural en valores y derechos humanos

La educación, considerada como uno de los pilares fundamentales de una sociedad, busca formar seres humanos sensibles y capaces de cuidar el entorno mediante los conocimientos. Con el fin de que la educación se convierta en una herramienta útil para el bienestar y la convivencia pacífica, tiene que estar sustentada en un enfoque basado en valores y derechos humanos.

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

A pesar de que existe un enfoque igualitario basado en el reconocimiento y respeto a la dignidad humana igual e inherente en cada ser humano, así como en la contribución y participación social, es oportuno destacar que la educación debe tomar en cuenta y contribuir a disminuir las desigualdades, ya sean producidas por condiciones de discapacidad, diversidades culturales, económicas, étnicas, nacionales, regionales, religiosas, sexuales, sociales o interseccionales, entre otros.

Especialmente en un contexto como del presente trabajo, en el cual colaboran científicos de universidades alemanas y costarricenses con el fin de realizar un programa de estudio para estudiantes de docencia en ambos países, es importante fomentar el diálogo intercultural y la sensibilidad frente a la historia colonialista y ver más allá de una comprensión e interpretación solo occidental del mundo. La conciencia de un respeto mutuo, el interés de aprender de otras visiones e interpretaciones del mundo y la convivencia humana son la base para un diálogo intercultural como lo cultivamos en nuestro trabajo y como lo queremos promover y cultivar también en nuestro programa educativo.

Al respecto recordamos y seguimos las palabras de Boaventura De Sousa Santos introducidas en este texto:

Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir al marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que

incluye modos distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, así como el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas. (2011 p. 35)

Las preguntas como: ¿cuáles interpretaciones, conocimientos y saberes son reconocidos, aceptados y se consideran válidos e importantes para una sociedad, así como para la comunidad global?, ¿quiénes deciden sobre esto y en cuáles procesos?, ¿se sigue aquí la ley de los más poderosos, de lo más estudiado e investigado?, ¿cuáles son los criterios decisivos sobre esto?, se hacen de manera constante. Todavía no tenemos las respuestas a estas preguntas. Pero seguimos la idea de una ecología de saberes en la “que no hay ignorancia o conocimiento general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es triunfo de una ignorancia en particular” (De Sousa Santos 2011 p. 36), entonces nuestro trabajo consiste en reforzar y promover una ética de mutuo interés, escucha y respeto por el y los otros con los valores correspondientes, para disminuir la ignorancia y hacer crecer el conocimiento desde la perspectiva de la multitud y multiculturalidad.

Dado que los “valores” responden siempre a la visión de mundo propia de las culturas y contextos en los que las personas nos desenvolvemos, los cuales por lo general se caracterizan por la diversidad se requieren fortalecer mejores respuestas y estrategias para solventar las situaciones que afectan la propia realidad regional en particular, y eventualmente también para el mundo en general. Por medio de la traducción intercultural, se considera que se puede reconocer la “otredad”, sus aportes y conocimientos y sobre cómo desde sus “valores” se responde a problemáticas comunes.

La región de América Latina se caracteriza, entre otras cosas, por haber sido colonizada por europeos que impusieron valores ajenos a los autóctonos pero conformaron un conjunto de sociedades en las que se combinaron y coexisten los valores impuestos y los valores propios. Quienes acá escribimos, si bien nos posicionamos desde Occidente al ser desde allí donde surgieron los planteamientos teóricos, metodológicos y filosóficos que sustentan las ideas y las prácticas relativas a los sistemas educativos y en parte también a la educación de los derechos humanos y valores correspondientes, no podemos negar el hecho de que ambas realidades (la occidental y la latinoamericana “occidentalizada”), son distintas en su trayectoria histórica y ancestral, por lo que tiene que haber un reconocimiento de que también desde ambas realidades han surgido desafíos diferentes y continúan constantemente surgiendo aportes para

tratar de integrar una concepción avanzada sobre educación en valores y derechos humanos para el bienestar común. Si bien los valores son positivos o negativos, esto también depende del contexto desde el cual se considera lo “positivo” y lo “negativo”.

Algunos ejemplos de valores positivos son sin duda la justicia y la igualdad en las cosas humanas, la utilidad y la belleza, la agilidad y la salud. Valores negativos, por el contrario, son la injusticia y la desigualdad, la inutilidad y la fealdad, la torpeza y la enfermedad. (Cortina, 1999, p. 34)

Hay que anotar que, desde Occidente junto con la cosmovisión cristiana de los conquistadores, a las culturas originarias del continente americano se les calificó como inferiores en el sentido de ser diferentes en su condición y dignidad humana. A partir de esta cosmovisión europea es que se produjo el crimen de degradación y humillación de las culturas originarias del continente americano en el momento en que se les negó su humanidad por no hablar, pensar, actuar, vestir y orar a la usanza invasora. Así, “dar justicia” solamente correspondía a un lado de los sujetos históricos y, “valores”, como lo útil, la belleza, entre otros, se redimensionaron.

A partir de la invasión europea, se generó un ambiente de injusticia, desigualdad, opresión y aniquilación de los objetos considerados como “útiles” y “bellos” para las culturas de los territorios conquistados. Asimismo, el ambiente generó la muerte de miles de indígenas por causa de las enfermedades traídas desde afuera y la incapacidad que sufrieron para poder usar sus prácticas curativas debido al control colonizador fue devastadora. Hubo, además, lo que Dussel denomina como “el encubrimiento del otro”, el cual, en su soberbia, no reconoció las potencialidades culturales de quienes habitaban la actual región latinoamericana.

Dicho lo anterior, nuestras sociedades por siglos han estado subsumidas en la desigualdad y en la injusticia porque los “valores” heredados no suelen coincidir en la lucha por la equidad. Sin embargo, ante el imperativo de crear modelos de análisis de la realidad que nos circunda, han surgido espacios de diversa índole, para tratar de elaborar una educación para el diálogo y el reconocimiento intercultural con base en los valores y derechos humanos que afirman la dignidad humana en cada persona a fin de que las sociedades puedan vivir de manera más justa y donde se respeten los derechos de todos y todas.

Esto se lograría reforzando la idea de que todos somos seres humanos, independientemente de nuestro origen, raza, etnia, género, condición social, creencias religiosas o posición económica, entre otras caracterizaciones. Deberíamos tener los mismos derechos y oportunidades de contribuir y participar en la vida social y cultural de la sociedad. Lo anterior sucede teniendo educación y conocimiento de las distintas culturas y regiones del mundo, que muchas veces ya también son culturas híbridas (Canclini, 2001) y reconociendo que, aunque los otros y las otras son “diferentes”, son “iguales” en su dignidad y en su condición humana, capaces de aportar a la consolidación de la vitalidad del planeta.

El concepto antropológico de la cultura es un resultado paradójico de la expansión imperial de Occidente. La misma confrontación entre países coloniales y colonizados que estimuló las ilusiones sobre la superioridad europea, engendró una confrontación de los científicos ingleses, franceses y norteamericanos con la vida cotidiana de los pueblos sometidos. Al descentrarse de la propia cultura, los antropólogos fueron descubriendo otras formas de racionalidad y de vida. También advirtieron que culturas no occidentales habían resuelto quizá mejor que nosotros la organización de la familia y la educación, la integración de los adolescentes a la vida sexual y la actividad económica (por ejemplo, Margaret Mead en la Polinesia) (Canclini, 1981, pp. 20-21)

El reconocimiento de los saberes y conocimientos de las culturas “populares”, empobrecidas, discriminadas, oprimidas y excluidas es sumamente importante a la hora de considerar los derechos humanos, porque significa comenzar por superar la idea de que la justicia y la condición humana de educabilidad solo es susceptible para ciertos grupos humanos. Sin embargo, si bien existen códigos éticos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), fundamento de las normas internacionales que los regulan y ejecuten, eso no significa, que tales derechos sean plenamente pensados como universales y que su asignación incluya a cada ser humano automáticamente.

En numerosas convenciones, declaraciones y resoluciones internacionales de derechos humanos se han reiterado los principios básicos de derechos humanos enunciados por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos, como su universalidad, interdependencia e indivisibilidad, la igualdad y la no discriminación, y el hecho de que los derechos humanos vienen acompañados de derechos y obligaciones por parte de los responsables y los titulares de estos. En la actualidad, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas han ratificado al menos uno de los nueve tratados internacionales básicos de derechos humanos, y el 80% de ellos ha ratificado al menos cuatro de ellos, lo que constituye una expresión concreta de la universalidad de la DUDH y del conjunto de los derechos humanos internacionales. Ver: (<http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml> | Naciones Unidas).

Es decir, solo existe un consenso parcial a nivel mundial sobre la aplicación de los Derechos Humanos y la promoción de su cultura. Todavía en el siglo XXI, pueblos enteros sufren por políticas con tendencias xenófobas, clasistas, racistas, elitistas, que permiten a algunos disfrutar de privilegios, mientras que otros son perseguidos, abusados, esclavizados. En este sentido, es un imperativo generar una educación basada en el respeto del otro, el cual primero tiene que ser reconocido como un sujeto humano susceptible de derechos y no como una mercancía u objeto de uso.

En tiempos de globalización, muchos han sido los desafíos enfrentados por las culturas subalternas, los pueblos indígenas, las mujeres empobrecidas, los afrodescendientes y todas las personas que conforman los cordones de miseria de las grandes urbes que, tratando de sobrevivir a una visión del mundo excluyente, abusiva y aniquiladora, sin embargo, resisten.

Así, desde la filosofía, han surgido voces de denuncia ante estas injusticias y propuestas teórico-metodológicas para, por lo menos, frenar el estado de descomposición mundial producto de un sistema cuyo enfoque está en el valor del mercado y no necesariamente en el bienestar de los seres humanos. La humanidad se encuentra entre la vida y la muerte, y siendo así, el imperativo de una ética desde las víctimas o desde el otro/próximo, despojadas de los más elementales derechos humanos, se convierte en una ética de la vida y la enseñanza.

De esta forma, educar en valores requiere primero de una profunda autorreflexión por parte de quienes enseñan, ya que la misma población docente carece la mayoría de las veces, de una conciencia liberadora, y para la liberación de las otras y los otros existe una tendencia a repetir valores educativos que perpetúan la idea de que hay quienes “tienen el conocimiento” y quienes deben “asimilarlo”, sin que se pase, muchas veces, por un proceso de reflexión crítica respecto a esos conocimientos. Esta postura difícilmente fomentará el diálogo y consolidará la desigualdad entendida como diferencias en derechos, contribución y participación social. Asimismo, estos conocimientos que se transfieren no toman en cuenta la diversidad cultural; es decir, no hay suficiente diálogo intercultural ni se promueve y cultiva la reflexión, el análisis, el diálogo, por lo cual no son viables las propuestas de transformación de la realidad. Esta concepción de la educación, a la que Freire llama “bancaria”¹⁰, según el autor, nos deshumaniza:

La concepción “Bancaria”, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir a no ser la “domesticación” del hombre.

De la superación de esta contradicción, resulta:

- Que el educador es siempre quien educa; el educando, es el que es educado.
- Que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.
- Que el educador es quien habla; el educando, el que escucha.
- Que el educador prescribe; el educando, sigue la prescripción.
- Que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”.
- Que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.
- Que el educador es el sujeto del proceso; el educando, el objeto. (Freire, 1970, p. 46)

10 Contrario al planteamiento de la pedagogía liberadora propuesta por Freire donde el sujeto es un sujeto que dentro de la práctica educativa es capaz de producir saberes liberadores, la concepción bancaria ve el individuo como un recurso humano dentro de un sistema capitalista, como un mero depósito de conocimiento convirtiéndolo en un ser funcional dentro del sistema sin tiempo para la reflexión crítica, y donde, el educador es quien, supuestamente, posee los conocimientos y la “verdad” (Freire, 1970, p. 46).

Una educación en valores humanistas, de acuerdo con el mismo autor, no puede enmascarar la realidad, ya que, según su visión, el cuerpo docente debe, no solo problematizar la realidad, sino transformarla: hay una intrínseca y necesaria relación entre lo que se enseña y la praxis transformadora. Siendo así, uno de los aportes de Freire es la denuncia de los sistemas educativos opresivos, la cual apunta a la necesidad de concientización de las personas para que logren, a través de su creatividad, la libertad. A este respecto, Dussel indica que Freire propone una especie de revolución copernicana pedagógica incomprendida, ya que la educación no sólo pasa por la niñez y la juventud, sino también por quienes tienen la oportunidad de enseñar:

Porello, el educando no es sólo el niño, sino igualmente el adulto, y particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, ya que la acción pedagógica se efectúa dentro del horizonte dialógico intersubjetivo comunitario a través de la transformación real de las estructuras que han oprimido al educando. Se le educa en el mismo proceso social, y gracias al hecho de emerger como “sujeto histórico”. El proceso transformativo de las estructuras de donde emerge el nuevo “sujeto social” es el procedimiento central de su educación progresiva, libertad que va efectuándose en la praxis liberadora. (Dussel, 1998, p. 431)

Acorde con lo expresado por Dussel, se plantea una pedagogía co-constructiva con base en el diálogo, por lo que abre los espacios para una praxis liberadora para cada individuo que integra a todos los participantes en el proceso educativo.

Desde una perspectiva intercultural, en nuestro proyecto de investigación se trabaja para la formación docente con base en los Derechos Humanos y las Responsabilidades Humanas (Inter-Action Council, 1997) para construir y desarrollar en ella una comprensión de la dignidad humana y la necesidad de su reconocimiento, su protección y respeto en cada individuo. En la educación, la empatía, la comprensión, la razón y el juicio son elementos fundamentales para articular tanto los derechos como las responsabilidades en la actuación de las personas.

En la formación docente es imperativo abordar temas como la dignidad humana y su protección, además del cultivo de la humanidad como contenido del aprendizaje y trabajar en ellos como una experiencia relacionada con la vida de los escolares y los jóvenes. Este cultivo de la humanidad implica reconocer y ayudar a promover uno de los valores fundamentales, a saber: la dignidad humana en un mundo en el que cada vez más se producen procesos complejos que modifican las pautas culturales en nuestros países (migraciones, inclusión de grupos minoritarios con diferentes orientaciones sexuales, religiosas, étnicas), situaciones que ameritan el fortalecimiento de los valores de la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Los valores anteriores implican reconocer la existencia de una otredad que debe ser correspondida, aceptada y respetada, para poder establecer diálogos horizontales y construir verdaderas sociedades democráticas. Lo anterior se basa en una educación fundamentada en

los derechos y los deberes humanos que cultiva los principios de una convivencia humana pacífica. Además se requiere practicar esta forma de educación para que estos derechos y deberes no se debiliten, derrumben u obstaculicen en relación con las condiciones de vida y el aumento de la desigualdad.

2.2 Desigualdad, exclusión y discriminación: condiciones humanas para vivir a partir de algunos ejemplos de Alemania y Costa Rica

Cada persona, cualquiera que sea su género, origen étnico, posición social, opinión política, idioma, edad, nacionalidad o religión, tiene una responsabilidad de tratar a todos de manera humanitaria. (...) Todas las personas dotadas de razón y de conciencia deberán asumir una responsabilidad para con todos y cada uno, para con las familias y comunidades, con las razas, naciones y religiones, con espíritu de solidaridad: Lo que no quieras que te hagan a ti, no lo hagas a los demás (Inter-Action Council 1997, Artículos 1 y 4, p. 1).

Lo que dice en la cita corresponde con el inicio del documento de la Declaración de las Responsabilidades Humanas formuladas por el distinguido gremio internacional e intercultural de ex líderes de Gobierno a nivel mundial, el Inter-Action Council. Hasta el día de hoy este documento no se ha logrado introducir y adaptar por la ONU, para otorgar un balance entre derechos y deberes en relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En la educación es importante promover una práctica humanitaria y con ella la tolerancia para una convivencia pacífica: educar para más igualdad en el trato y el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, aunque el concepto de igualdad puede tener muchas connotaciones, aquí podríamos entenderlo como la necesidad de educar sin discriminaciones y exclusiones, a pesar de las diferencias culturales que podamos encontrar en los espacios educativos.

Ejemplos de discriminaciones en Alemania y Costa Rica

Tanto Costa Rica como Alemania tienen en común que son estados democráticos y de bienestar que poseen dentro de su estructura social gran cantidad de migrantes que se incorporan en las aulas, los cuales muchas veces sufren de discriminaciones y exclusiones (Reitz, Niendorf, 2016). Estas pueden deberse al origen étnico, estructural, nacional, político, religioso, social o de intersección, entre otros. Si bien estas diversidades no deberían generar rechazo en la población, la discriminación y exclusión existen, creando condiciones muchas veces degradantes para quienes sufren alguna condición “extraña” o fuera de la “norma”, situación que afecta de manera directamente y negativa los sistemas de educación.

La dificultad para conocer y reconocer a los Derechos Humanos plenamente, realizarlos en la interacción humana y luchar contra su violación, se presenta cuando alguna persona rompe con estos Derechos y con ello la norma social establecida, dado que todas las personas

deberían poseer los mismos derechos por ser “humanos” y ser recibidos y tratados con dignidad. Eso especialmente es el caso en las Américas, en donde poblaciones enteras de la sociedad quedaron afuera de un sistema legislativo establecido, como sucedió con los pueblos indígenas. En este sentido, los pactos y las leyes internacionales son fundamentales a la hora de garantizar todos los derechos a todas las personas. Sin embargo, una ley en sí no implica un cambio cultural inminente en las estructuras del estado ni en las mentes o corazones de las personas. Hacen falta también los buenos ejemplos y cultivar mediante una educación de calidad lo que en ambas Declaraciones se ha establecido. Esto es de lo que se habla como “Cultura de los Derechos Humanos”.

A pesar de que Costa Rica posee una gran imagen a nivel internacional por el hecho de no poseer ejército y por su modelo de democracia, eso no significa que no haya discriminación y exclusión. Algo parecido vale decir para Alemania, que después de la Segunda Guerra Mundial y la dictadura de los Nazis invirtió con la ayuda de los aliados en la democratización del Estado y su sistema educativo, en el cual se incluyó la propuesta de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y de la UNESCO y se fortaleció con fondos públicos a la educación cívica y política no formal. También Alemania hasta el día de hoy tiene dificultades para ofrecer y asegurar una educación que no dependa de la condición económica, de la clase social familiar del estudiantado y/o de su condición étnica-nacional (OECD/PISA).

En la práctica cotidiana de Costa Rica es común observar cómo se discrimina a quienes no poseen el perfil del costarricense “promedio”, cuestión que tiene que ver con el pasado histórico del país. Así, los indígenas y afrodescendientes se configuraron en los primeros sujetos de exclusión, por su origen, color y costumbres; por lo tanto, la sociedad dominante se construyó a partir de la exclusión de estas personas y el empoderamiento de un sujeto blanco-católico, principalmente. En la actualidad, las poblaciones afro e indígenas son las más vulnerables dentro del sistema educativo porque arrastran un pasado histórico y presente que se constituye precisamente mediante la diferenciación con respecto a la sociedad blanca-mestiza. Es decir, han sido y son propensos a la exclusión y la discriminación, pese a los esfuerzos para cambiar el estado de cosas.

Según Borge (2012), la población indígena costarricense es de un 2,4% y, en su mayoría, viven en zonas de poco acceso vehicular, con restricciones eléctricas y, por tanto, con un acceso a internet complicado. Advierte: “Es evidente que la mayoría de las escuelas en esas poblaciones son unidocentes (70,2%), de muy poco acceso a la tecnología informática, con insuficiente infraestructura escolar y con baja titulación docente”. Es decir, en lo que respecta al acceso a la educación, las poblaciones indígenas no tienen las mismas facilidades que sí tienen otros sectores de la población por muchos esfuerzos que se hagan por incluirlos dentro de la formación académica.

Igualmente, dentro del imaginario social, los indígenas son poco considerados en ciertos sectores sociales, lo cual se agrava porque en los programas escolares se requiere mejorar la

manera cómo se aborda los aspectos culturales, históricos o antropológicos de esta población. No hay un reconocimiento importante sobre sus aportes para la construcción del universo social costarricense. De hecho, existe mucho desconocimiento por parte de la “sociedad mayor” sobre estos pueblos originarios (Sandoval Chavarría, I., Pernudi Chavarría, V, 2007; Borbón Quirós, B. Miranda Herra, R., Vargas Cubillo, M., 2013). Al respecto cabe indicar que la UCR tiene una larga trayectoria en investigación en lenguas autóctonas que ha facilitado la recuperación de estas lenguas, la comprensión de la cosmovisión y la vinculación intercultural (Oficina de Divulgación, 13 de febrero de 2020).

En concordancia con lo anterior, no se puede negar que sí se han venido realizando esfuerzos por parte de las universidades estatales costarricenses por contribuir con el desarrollo humano y educativo de los pueblos indígenas. Un ejemplo de ello lo constituye el proyecto desarrollado por la Universidad Nacional de Costa Rica en colaboración estrecha con la Dirección Regional de Educación de Talamanca y las comunidades indígenas bribbris, cuyo objeto ha sido el de iniciar el proceso de construcción de un currículum intercultural bilingüe. Este proyecto ha permitido desarrollar un diagnóstico sociolingüístico en la comunidad Namú Wökir de Talamanca con el cual es posible establecer escenarios lingüísticos que conlleven al desarrollo de un Plan Piloto que posibilite la construcción de dicho currículum intercultural bilingüe (Guevara y Solano, 2017).

Asimismo, cabe destacar la trayectoria en la línea de investigación desarrollada por las investigadoras Lolita Camacho Brown y Hannia Watson Soto, desde el 2011, lo cual se ilustra con los proyectos de investigación desarrollados:

- Una mirada a la educación de la comunidad Cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales, 2011
- Mirando nuestra educación: propuesta de lineamientos metodológicos con pertinencia cultural para las escuelas cabécares de Chirripó. 2011
- Construyendo los procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó. 2012
- Estrategias de mediación docente para trabajar un currículum con pertinencia cultural en el nivel de las escuelas indígenas cabécares del distrito de Chirripó, Turrialba, 2012
- Lineamientos metodológicos para fortalecer la relación hogar-escuela y su contextualización, de parte del sector docente que trabaja con grupos étnicos indígenas: el caso de la población Cabécar de Chirripó. 2016
- Familia Cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó. 2016

La experiencia desarrollada con estas investigaciones ofrece una mayor pertinencia cultural a los procesos socioeducativos en las comunidades cábecares de Chirripó. Una tarea similar debería realizarse con las otras comunidades autóctonas costarricenses. Lo anterior no escapa a la preocupación de la educación superior por posicionar el tema y las acciones en torno a la educación de los pueblos autóctonos, actualmente las universidades públicas se caracterizan por realizar procesos inclusivos para jóvenes de estas comunidades (Camacho Brown, L. Cordero Cordero, T. Paéz Cerdas, W. Watson Soto, H., 2018).

La carrera interuniversitaria de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II Ciclos, con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, conformada por la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad de Costa Rica (UCR), ha sido un proyecto financiado con fondos del Consejo Nacional de Rectores, el cual fue aprobado para dos cohortes de estudiantes, debido a la normativa del Consejo no se podía financiar para más grupos de futuros educadores con formación específica. El 3 de julio del 2015 se inauguró el Módulo de Educación Indígena en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, ubicada en la comunidad de Turrialba, el cual se denominó en idioma cabécar como Sá bëna (Nuestra Casa) (Oficina de Divulgación, 3 de julio de 2015). Este fue construido para la atención inicial de 23 estudiantes cabécares. Se realizan, pues, esfuerzos para mejorar el vínculo con los pueblos autóctonos (Oficina de Divulgación, 18 de diciembre de 2019) y las universidades involucradas están trabajando para conseguir el financiamiento y abrir la tercera cohorte con recursos propios y no del CONARE. Se está atendiendo el rezago estudiantil de la población matriculada que no ha terminado el plan de estudios. Jóvenes de la comunidad continúan con el interés de ingresar a la carrera si de nuevo se abriera. Actualmente, el proyecto sigue activo bajo acuerdo de CONARE por 5 años más, pero sin fondos para tener otra promoción de la carrera (Mónica Gutiérrez Hernández y Hannia Watson Soto, Conversación personal, 12 de agosto de 2020).

Ahora bien, otro sector vulnerable de la sociedad costarricense ha sido el grupo afrodescendiente; ya que históricamente también ha sido relegado de muchos aspectos de la sociedad, en cuanto al tema educativo, por ejemplo.

A partir de los 19 años de edad en adelante, la población afrodescendiente registra los menores porcentajes de inscritos en el sistema educativo en comparación con los demás grupos étnicos. De igual forma, esta población presenta la mayor brecha entre quienes han completado la educación primaria, pero no llegan a terminar la secundaria y quienes sí concluyen sus estudios secundarios y quienes sí concluyen sus estudios secundarios, con 31,3 puntos porcentuales de diferencia entre ambos grupos, seguidos por la población que compone la categoría “otros/as”, con 27,4 puntos de diferencia entre ambos grupos (Presidencia de la República, 2015).

Como se puede apreciar, en el campo educativo los pueblos indígenas y afrodescendientes son poblaciones altamente vulnerables cuando acceden a la educación formal. Además,

tienen poca o nula representación dentro de las áreas o puestos de decisión que les permitan cambiar su particular situación sociocultural. Lo más preocupante, es que dicha situación se ha pretendido cambiar desde una visión hegemónica.

Es preciso recordar que, si bien estos dos grupos son los más vulnerables, en el Estado costarricense existen otras poblaciones como, por ejemplo, las migrantes. Dentro de estos grupos, quienes sufren más la discriminación son las mujeres, pues han tenido que avanzar en la sociedad con más obstáculos. Entonces, si es negra, indígena, migrante o con una orientación religiosa o sexual que contraviene las normas, su acceso a mejores condiciones de vida serán más difíciles de alcanzar (discriminación de intersección).

En el caso de Alemania se puede decir que las desigualdades económicas y sociales son menos fuertes comparándolos con un país como Costa Rica u otros países en América Latina, debido a su sistema de apoyo social. Aún este hecho no significa que las desigualdades económicas y sociales no existan en este país. En Alemania la pobreza es un factor de exclusión social y de menores expectativas educativas, como también el hecho de provenir de una población migrante (Müller-Using 2018, pp. 45-50). Pero con la ayuda social del Gobierno (aplica para personas adultas y sus familias que no tengan suficientes ingresos propios) y un sistema educativo público y gratuito con un alrededor de un 10% de escuelas y colegios privados, (Statistisches Bundesamt 2018, p. 10), la participación social básica está asegurada (424€ para un adulto más los gastos del seguro para el acceso a los servicios de salud y para la vivienda alrededor de 450€). Lamentablemente, muchas veces son familias o madres solteras las que caen en condiciones de pobreza. Un estudio de la Fundación Bertelsmann de 2017 muestra que un 21% de los niños en Alemania viven en condiciones de pobreza de forma permanente o repetida.

A pesar de poseer un sistema gratuito de educación, la condición de pobreza y el nivel educativo se vinculan de manera negativa en Alemania. La aspiración a la educación de familias con padres y madres con un nivel educativo bajo o básico muestra una tendencia a mantener la condición social y el nivel educativo. Este efecto se explica en parte con Boudon (1974) como un mecanismo de los efectos de origen primario, en relación con el contexto socio-económico. En cambio, en las poblaciones migrantes muchas veces domina una aspiración educativa alta que se explica como mecanismo de los efectos de origen secundario, los que se muestran en un comportamiento decisivo de mantener o mejorar el estatus social por medio de un nivel educativo alto (Relikowski, Schneider y Blossfeld, 2010).

Los estudios PISA (2015) muestran para Alemania y Costa Rica que la población adolescente proveniente de familia migrante repite más seguido un grado de colegio y obtiene resultados más bajos en las materias principales como la matemática y las lenguas (ver <http://www.oecd.org/pisa/>). Para Alemania se puede afirmar que el bajo puntaje de los resultados de PISA (2015) está asociado con un sistema educativo que separa a la población estudiantil a partir de los 10 años en tres líneas educativas (con orientación académica, técnica-práctica y básica) que

conllevan a diferentes niveles de educación (alto, mediano y bajo), con una falta de apoyo pedagógico individualizado y con una falta de atención y sensibilidad a la interculturalidad ofrecido por el sistema educativo estándar y también por las maestras y maestros a cargo (Müller-Using 2018, p. 50). Estas cifras sobre el nivel educativo de estudiantes en condiciones de pobreza y migración en un sistema gratuito de educación son alarmantes y significan una violación al derecho de la educación de la población infantil y jóvenes expuesta en la Declaración de los Derechos de las Niñas y Niños en el §28 y §29 (Naciones Unidas, 1989).

Otro campo de discriminaciones en ambos países se encuentra relacionado con el tema del respeto, la valoración y el reconocimiento igualitario de las mujeres y de su trabajo en y para la sociedad. Los derechos humanos de las mujeres y el logro de un trato equitativo e igualitario en condiciones de derechos y oportunidades son un constante desafío en el día a día de ambos países. En el ranking del Global Gender Gap Report del World Economic Forum (WEF) de 2018, Alemania se encuentra en el rango global número 14, mientras Costa Rica se encuentra en el rango global número 22. Quiere decir que ambos países han logrado pasos significativos en el acercamiento hacia la igualdad en el trato de las mujeres. En el caso de Costa Rica, de los países latinoamericanos, solo Nicaragua alcanza un rango más alto, el número 5 (World Economic Forum (WEF), 2018, p. 8), pero todavía se necesita avanzar más.

Acorde con lo expuesto, desde el proyecto “Educación en valores y derechos humanos en la formación docente en Alemania y Costa Rica” se considera que es importante lograr que el cuerpo docente esté sensibilizado sobre los desafíos señalados respecto al trato igualitario que se debe brindar tomando en cuenta las diversidades de las personas y sus condiciones de vida. Es decir, que la población docente, en su quehacer, no se convierta en generadora de espacios donde, aunque sea de manera inconsciente, se atente contra los derechos de las poblaciones y grupos específicos, en particular las niñas, los niños y las personas jóvenes en vulnerabilidad.

Del personal docente también se aprenden conceptos, valores, creencias y actitudes que, si no se auto reflexionan, pueden ir en contra del respeto de la dignidad del “otro”, porque, a su vez, no están libres de estereotipos y creencias que asimilaron dentro de sus entornos, las familias y el mismo sistema educativo. Algunas prácticas hirientes y discriminatorias son comunes en los colegios (Prengel 2013), quizás porque la forma en que se educa tiende a darle más importancia a los contenidos de disciplinas que a los valores humanitarios, las relaciones y el trato. Igualmente, muchos contenidos suelen darse sin tomar en cuenta ni valorar las historias y antecedentes de quienes también están en el aula. En este sentido, educar sin exclusiones y sin discriminaciones sigue siendo un desafío: ¿cómo se podría lograr esto en una sociedad tan desigual?

Desde nuestra investigación, pensamos que la reflexión y el diálogo explícito sobre derechos humanos y los valores debe fortalecerse en la pedagogía de la formación de formadores, así como en las escuelas y en los colegios públicos. Además, la reflexión continua sobre temáticas como la inclusión, participación, discriminación y exclusión en las interacciones humanas deben formar parte natural del aprendizaje en las aulas como también el fortalecimiento de la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

Lo anterior promueve un aprendizaje mediante una conciencia del empoderamiento como sujetos de derecho y de las responsabilidades necesarias en la ciudadanía. Ello requiere de una pedagogía que enfoque al ser humano en su dignidad y como habitante responsable en la casa común de la “madre tierra”. Por lo tanto, es necesaria una educación que parta de la empatía y el cuidado por el otro y su entorno para el desarrollo de un pensamiento propio y crítico. Además, es esencial que la educación en las escuelas y colegios contribuya a una educación de las personas como sujetos de derechos, lo cual es un aprendizaje básico desde las realidades nacionales, incluyendo las normativas y los conocimientos sobre los derechos fundamentales y su aplicación en las instituciones protectoras de los derechos.

Para el desarrollo de la persona como un sujeto de derecho es importante experimentar y cultivar el poder del uso de la palabra y el diálogo. El empoderamiento de la palabra y una ciudadanía activa son fundamentales para romper el silencio ante injusticias y desigualdades inaceptables y para combatir el racismo y otras discriminaciones a nivel individual e institucional (Reitz 2019, Sacavino 2019). Todo eso se debe reflejar en la didáctica, en los métodos y en las técnicas, así como también en los contenidos de los programas de las diversas instituciones educativas: ya sea kínder, escuela, colegio o universidad.

Como hemos expuesto anteriormente, las sociedades costarricense y alemana, a pesar de ser un modelo de democracia por su Estado Social de “Derecho”, de distintas maneras todavía no han logrado la meta de establecer mecanismos para que todas las personas que residen sean reconocidas o tratadas de manera equitativa e igualitaria.

La vinculación de la Educación en Derechos Humanos presenta diferentes aristas: una de ellas es su carácter interdisciplinario, pues comprende, entre otros, lo ético, lo pedagógico, lo jurídico, lo político, lo filosófico y lo ambiental. Es decir, esta problemática no es responsabilidad exclusiva de una sola de estas aristas, porque muestra una condición de multidimensionalidad en el abordaje de los Derechos Humanos, desde lo interdisciplinario hasta lo axiológico, pues ni más ni menos nos estamos refiriendo al proyecto de vida de las personas. Los Derechos Humanos trascienden las aulas y lo cognoscitivo, forman parte sustantiva de la vida cotidiana de las personas, por lo que su aprendizaje debe ser de carácter experiencial y vivencial. Los DDHH no se enseñan, se aprenden, se viven y se incorporan en la matriz existencial de las personas (Gurdián, 1998, pp. 66-67).

Para que lo mencionado por esta autora pueda materializarse, se necesita un gran compromiso social, porque, lamentablemente, los Derechos Humanos no son automáticamente parte integral de una sociedad. Por ello, una de las aristas a tomar en cuenta a la hora de hacer un abordaje educativo de los Derechos Humanos es planificar un currículo que fortalezca la conciencia individual, social y crítica.

En síntesis, queramos admitirlo o no, todo proyecto educativo y en consecuencia todo proyecto curricular es también un proyecto de política social en la medida que requiere una práctica humana orientada hacia la consecución de determinados fines sociales (Gurdián, 1998, p. 68).

La desigualdad, la exclusión y la discriminación son parte de la realidad no solo costarricense o alemana, sino de las sociedades en general. Sin embargo, Alemania y Costa Rica apuestan, como sociedades, a mitigar estas falencias. No es tampoco fácil llegar a consensos nacionales sobre lo que es un “derecho humano” cuando se convive con visiones múltiples y diversificadas de ver, percibir y entender la realidad.

Si bien Costa Rica es uno de los países del continente con una imagen de ser un lugar donde se violan menos los Derechos Humanos, a partir del documento de la Red de Organizaciones que trabajan en el país para la incidencia en derechos humanos, pareciera que el país no ha venido, de una manera sistemática, cuidando todos los aspectos necesarios para impedir que deje de existir la desigualdad, exclusión y discriminación. Según este documento, se puede palpar que en el país se violan los derechos a partir de características culturales, biológicas, económicas y políticas. En el texto mencionado se examinan las condiciones de la mujer, migrantes, afrodescendientes, personas con discapacidad; personas que viven con VIH/SIDA; niños, niñas y adolescentes, indígenas, trabajadores, privados de libertad, activistas políticos de oposición, gays, lesbianas, bisexuales y transgénero. En todos los casos se concluye que estas condiciones se traducen en la realidad a criterios de vulnerabilidad, a menores derechos reconocidos y a mayores violaciones a estos (Red de organizaciones que en Costa Rica trabajan en incidencia en Derechos Humanos, 2008).

Se puede decir que la clave para lograr una sociedad no-excluyente y no-discriminatoria es a través de la educación y de una ética global. La misma no puede mantener y permitir el sesgo social de algunos grupos dominantes sino debe incluir y cultivar de manera general e igualitaria dentro de sus estándares, valores que propicien la solidaridad, la conciencia social, el amor, el respeto por la naturaleza y todos los seres vivos y el respeto a las diferencias como condición social, opción sexual, origen étnico, cultural, religioso, etc. Si se educara tomando en cuenta estos valores y la temática de los Derechos y Deberes Humanos, a los Estados les costaría menos dar respuesta cuando estos son vulnerados e invisibilizarlos. Sin embargo, el desconocimiento de estos propicia la discriminación estructural y personal muchas veces entre los mismos grupos vulnerados.

De acuerdo con lo anterior, el proyecto de “Educar en Valores y Derechos Humanos”, en sociedades como la costarricense y la alemana, es fundamental para el fortalecimiento de sus personas, su estado de derecho y bienestar. Sin embargo, no puede entenderse la educación en Derechos Humanos como la mera transmisión de leyes y reglamentos, sino como una práctica cotidiana, donde se cultiva la ética del cuidado entre los seres humanos y también en acciones de fortalecimiento de quienes estén en situación de vulnerabilidad. Claro está, el compromiso político es fundamental en este cambio cultural y evidencia una de las debilidades en la concreción de la idea de educar en Derechos Humanos. Vivimos en una época altamente polarizada donde a veces la politiquería es más poderosa que la idea de lograr un mundo donde todos estemos más seguros y felices.

Cuando se aborda el tema de los Derechos Humanos estamos en un terreno amplio que abarca las diferentes áreas del quehacer humano. Una problemática al respecto es cómo conciliar los Derechos Humanos con el Estado cuando este tiene sus propias reglas y consideraciones sobre lo que es “bueno” y lo que es “malo” o ilegal. En Costa Rica, por ejemplo, el aborto no es legal, incluso el terapéutico recientemente fue aprobado por la Asamblea Legislativa y, aunque según el Código Penal no es punible, cuando se practica en casos en que la vida de la madre esté en riesgo, no se realiza por falta de un reglamento preciso. Los médicos generalmente se niegan a practicarlo. Incluso, cabe preguntarse ¿cuándo se sabe que el producto no llegará a término? y sin pensar en las consecuencias morales y psíquicas que puede representar para una mujer llevar por meses algún ser que nacerá sin vida (Umaña, 2017).

Vemos en este caso cómo el criterio médico y la falta de leyes que garantice el derecho humano de una mujer para recibir una práctica médica, pesó más que el sentir y la decisión de ella. Este ejemplo visibiliza cómo, algunas veces, los Derechos Humanos se ven amenazados por perspectivas y leyes adversas a quienes realmente están siendo vulnerados. Una educación más empática y consecuente en derechos humanos y los valores relacionados con ellos y sus deberes pueden ayudar a cultivar otro tipo de juicio moral. En este sentido, la ética es uno de los ámbitos que se requiere rescatar cuando se habla de Derechos Humanos, la cual de momento muchas veces pareciera estar, subordinada a lo político y religioso, no así a los valores.

Las normas estatales que protegen los derechos humanos, para que tengan legitimidad, deben necesariamente, estar comunicadas en armonía con lo ético; de no ser así, pierden, en el mundo de los valores, su carácter persuasivo y universal.

A este respecto surge otro desafío relacionado con cuál ética y sistemas de valores nos referimos cuando vivimos en un mundo globalizado y multicultural. El mundo de las cosmovisiones y creencias es tan amplio como la cantidad de prácticas que van en detrimento del planeta y de muchos seres humanos. Parte del desafío es la elaboración constante de las pautas morales que permitan a nuestra especie seguir la existencia en este planeta, así como la de todos los seres vivos. Sin embargo, preservar el planeta, o nuestra especie, puede resultar en una violación a un derecho cultural de una población a realizar ciertas prácticas que, a otros podrían escandalizar.

Por ello, el desafío de educar en Derechos Humanos es un trabajo que debe ir de la mano constante con el diálogo y el argumento basado en el conocimiento basado en la ciencia y la experiencia ancestral. Estos elementos servirían para el juicio y la toma de decisiones con base en un tronco ético común para omitir o disminuir las prácticas humanas que nos afectan y dañan a todas y todos por igual. Esta ética planetaria tratará de estar al servicio de los seres humanos en general, para que, desde una perspectiva global, los Derechos Humanos incluyan a todas y todos.

En relación con lo anterior, la propuesta de cultivar una Educación en valores y derechos humanos en la formación docente en Alemania y Costa Rica, ha surgido de una necesidad

de crear y fortalecer modelos pedagógicos dialógicos, respetuosos y liberadores, conscientes de la necesidad de que en ambos países todavía hay mucho que hacer, sobre todo desde la retroalimentación académica e institucional.

La propuesta de este documento inicia fundamentalmente desde la observación crítica de nuestros propios modelos y desde planteamientos éticos-educativos cuyo eje fundamental es el ser humano; en otras palabras, donde la conciencia de la dignidad humana es un valor fundamental. A la vez, no podemos dejar de lado el hecho de que el ser humano, no es un ser completo sino en la medida en que se relaciona con el entorno. Allí, en la complejidad de la existencia y en la relación con ese entorno, es cuando se hace necesario crear mecanismos de regulación y control que permitan la coexistencia humana. Así, por ejemplo, la regla de Oro como una de la normativa más básica y universal de la humanidad, proclamada ya en el antiguo Egipto en 700 A.C: trata a los demás como querías que te trataran a ti (en su forma positiva), o no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti (en su forma negativa).

En ese sentido, en una educación para la paz es fundamental comprender, entender, valorar y dialogar con los demás. Para ello, las filosofías del humanismo, la ética global, la cosmovisión indígena, la educación intercultural responsable y sensible a las diversidades nos han dado herramientas discursivas, teóricas y metodológicas importantes en la medida que nos permiten participar filosóficamente, sin asumir posturas demasiado hegemónicas.

La conformación de un diálogo intercultural en el que la participación de un universo de diferentes culturas puedan lograr, a pesar de sus respectivas asimetrías, criterios, juicios y principios que les permitan participar en igualdad de posibilidades, requiere de un *logos* diatópico desde el cual las diversas visiones y cosmovisiones del mundo puedan evitar la conflictividad que les pueda ser propia, por aproximaciones hacia el otro cuya valoración axiológica sea el punto de encuentro genuino para que las culturas se transformen de manera coexistencial, favoreciendo entre unas y otras todo aquello que las beneficie. Es más, las contingencias de cada cultura podrían brindar a los otros aspectos complementarios, por medio de los cuales unas influirían sobre las otras sin necesidad de controles o represiones (Gutiérrez y Márquez, 2004).

Esta aproximación a un diálogo intercultural de Gutiérrez y Márquez incluye también el manejo y la reflexión de los límites de la comprensión, la conciencia y el aceptar que como seres humanos nunca lograremos entender y comprender la otredad y a las otras culturas en su totalidad, sino que solo nos podemos acercar con base en la empatía y el respeto a los otros y a las otras formas de pensar y tratar de percibir sus realidades diarias desde nuestra propia visión cultural y educativa.

En el campo educativo, la propuesta del diálogo intercultural, o educación intercultural, ayuda a entender que cada individuo, tanto el que educa como el que es educado, tiene su propio mundo simbólico, y cuando no pertenece al mismo lugar de origen del educador, también tiene, y se le

respeto, su propia tradición y cultura. Si bien la tarea no es fácil¹¹ porque necesita ser educada, es uno de los puntos medulares para hablar de educación en valores y derechos humanos en el sentido de que “un valor”, “un derecho” o “un deber” no necesariamente significan lo mismo en contextos diferentes, porque las percepciones del mundo y las prioridades cambian según los contextos históricos, culturales, nacionales-políticos, regionales, religiosos, sociales, entre otros aspectos. Sin embargo, cuando se habla de valores en Derechos Humanos, el aporte intrínseco es que nos enfocamos desde una base común.

En este sentido, educar en valores y derechos humano forma parte de la tarea de reconocer que vivimos en un mundo tendiente a la globalización y a la digitalización, por lo que es importante valorar en cuáles condiciones se desarrolla el intercambio sociocultural y el reconocimiento de la conciencia de la desigualdad mundial, de la degradación y la inequidad que caracterizan al mundo actual, negándole a muchas personas el valor más importante para el ser humano: el derecho y respeto de su dignidad.

11 Según los autores citados, el mismo Raúl Fonet-Bentancourt reconoce que entre los desafíos de esta propuesta están: a) el exceso de contextualidad y de historicidad; b) la ruptura necesaria con la filosofía europea; y c) la necesidad de una propia hermenéutica.

3. Consideraciones sobre los requerimientos de una educación intercultural de valores y derechos humanos

Repensando la necesidad de fundamentar cuáles son los principios universales que deben regir los valores educativos a fin de formar seres humanos capaces de conservar y defender su dignidad y libertad, se plantea desde el aprendizaje realizado en el proyecto “Educación en valores y derechos humanos en la formación docente en Alemania y Costa Rica”, el siguiente esbozo de lineamientos de índole filosófico y pedagógico que favorece la creación de módulos y cursos para un programa de estudios en Educación en Derechos Humanos (EDH) para docentes como práctica educativa transformadora:

- Fundamentos ético-filosóficos en comparación intercultural y los diversos argumentos para una educación en valores y derechos humanos universal.
- Identificación de los valores que constituyen los derechos humanos como promotores de una ética intercultural, global y planetaria.
- Definición del término “dignidad humana” (su libertad, seguridad, igualdad y equidad) en comparación con un planteamiento intercultural para una educación en valores y derechos humanos que permita reconocer y promover el respeto a las diversas representaciones culturales de la dignidad.
- Reflexión de los términos “Igualdad”, “Desigualdad” y “Equidad”, desde una perspectiva intercultural y de educación inclusiva.
- Concepción del ser humano con sus derechos y deberes, libertades e interdependencias con los sistemas de poder establecidos en su contexto y tejido ambiental, nacional, regional, social e histórico.
- Valoración de las relaciones de poder ante el hecho de que en toda “cultura dominante” conviven otras culturas minoritarias, extranjeras o de diversidad étnica. Lo anterior requiere considerar ejemplos y buenas prácticas para entender y aproximarse a otras tradiciones, contextos culturales y entendimiento de lo que piensan, hacen, y sienten de manera particular, para fortalecer la convivencia basada en el contacto, diálogo y en el respeto.
- Conciencia de preservar las bases de la vida partiendo desde el principio de que el ser humano no está solo en el mundo y necesita de su entorno para sobrevivir, enseñar a cuidar, respetar, valorar, proteger el entorno social, ambiental e incentivar el autocuidado.

- Sensibilización para las diversas condiciones de vivir y discriminaciones que resultan por falta de conocimiento, ignorancia, estereotipos y prejuicios en relación con las condiciones de la “desigualdad” percibida.
- Principios de comportamiento que favorezcan el contacto y encuentro con el Otro y la Otredad, el intercambio con y el reconocimiento de la perspectiva del Otro, fundamentada en la conducta de escucha activa y conversación, contruidos a partir de un diálogo intercultural.
- Capacidades para la reconciliación y resolución de conflictos con base en la empatía y en el diálogo entre diferentes seres en distintos contextos culturales, sociales y económicos.

Vemos necesario, con base en los antecedentes trabajados, el desarrollo de cursos académicos en los cuales la temática de los Derechos Humanos (DDHH) y Valores Humanos se traten explícitamente y para fortalecer el empoderamiento, la empatía, y la ciudadanía solidaria y activa por medio de la educación. Esto se trabajará con una visión educativa que se enfoca en:

- La formación de sujetos de derecho
- La percepción y comprensión del planeta como casa común
- La percepción social y de participación activa bajo el concepto de ciudadanía global y planetaria.
- Las metodologías y temáticas escogidas para el desarrollo de los cursos fortalecen el conocimiento básico requerido, la reflexión y el diálogo, se basan en experiencias reales y cotidianas, son relevantes y se encuentran en concordancia con las temáticas trabajadas.

Los cursos académicos en materia de la Educación en derechos Humanos (EDH) para docentes deben además cumplir con los principios de la Educación Intercultural acordados por la UNESCO (2006) e incorporados a la formación docente:

Aprender a respetar la Identidad de cada estudiante impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Compartir con cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad con el desarrollo de EDH.

Educar a cada estudiante en los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que

les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones.

Estas características pedagógicas para una EDH académica, aplicada por y para docentes ilustran la concepción de educar para una sociedad abierta, más equitativa y plural basada en el diálogo y en el reconocimiento de la diversidad que surge del respeto a la dignidad humana, el cuidado por el otro y de sí mismo, así como a la visión ecológica de la vida en el planeta (Payá, 1997).

Visto lo anterior y tomando en cuenta lo que planteamos desde el inicio de esta experiencia:

Afirmamos al final de este trayecto nuevamente que una Educación en Derechos Humanos actualizada debe pensarse desde los diferentes contextos culturales, sociales y económicos tomando en cuenta los saberes y conocimientos históricos de los lugares en donde se aplica con sus antecedentes en específico. La Dignidad Humana como concepto base de los Derechos Humanos, inherente a cada humano debe cultivarse y hacerse sentir en las experiencias educativas que ofrece la EDH. Se debe discutir con espacio sobre propias percepciones y experiencias de la Dignidad Humana. Es importante reflexionar el aporte del Humanismo para la convivencia humana democrática y el desarrollo de la educación desde un enfoque histórico con sus diferentes protagonistas, pero también se deben señalar las importantes limitaciones que surgen desde la mirada de la élite académica occidental.

Queremos enfatizar que una educación en valores y derechos humanos debe ser entendida y trabajada por una visión de ética global que respete diferentes fuentes de los saberes y conocimientos existentes. Para lograr una auto-reflexión sobre y mejor comprensión de las diferentes realidades sociales en la sociedad, las desigualdades y discriminaciones a base de distribuciones de poder, es importante establecer contactos con la vida cotidiana de diferentes grupos minoritarios. Por medio del contacto y el diálogo se conoce y se sensibiliza para las necesidades básicas y pensamientos del otro. En este sentido una EDH aplicada por y para docentes necesita ser explícita, intercultural e inclusiva, en el sentido de la empatía con una sensibilidad y un interés por la situación y realidad del Otro.

4. Referencias

- Acosta, A. (2010). *El buen vivir en el camino del postdesarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi* (Policy Paper 9). Ecuador: Fundación Friedrich Ebert.
- ALICE – Strange Mirrors, Unsuspected Lessons: Leading Europe to a new way of sharing the world experiences. <http://alice.ces.uc.pt/en/>
- Álvarez, J. (2000). De la Declaración Universal de los Derechos Humanos a la Globalización (1948-1988). En A. Fernández (Ed.), *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación* (pp. 9-51). Ginebra: Universidad de verano.
- Bertelsmann, Stiftung. (2017). *Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Armutsmuster_in_Kindheit_und_Jugend_2017.pdf
- Bhabha, Homi K. (1983). *Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism*. En F. Baker (ed.) *The Politics of Theory* (pp.194-211). Colchester: University of Essex Press.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Borbón Quirós, B. Miranda Herra, R., Vargas Cubillo, M. (2013) *La construcción de la imagen de los grupos afrodescendientes e indígenas en los libros de texto de Estudios Sociales publicados en el período 1994-2012 en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Seminario de graduación (Licenciatura en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica) Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Escuela de Formación Docente.
- Borge, C. (2012). *Cuarto Informe del Estado de la Nación*. https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2011) *Una mirada a la educación de la comunidad cabécar de Chirripó, desde la perspectiva de diferentes actores sociales*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2011) *Mirando nuestra educación: propuesta de lineamientos metodológicos con pertinencia cultural para las escuelas cabécaras de Chirripó*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.

- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2012) *Construyendo los procesos educativos culturalmente pertinentes desde el nivel inicial de las escuelas indígenas de Chirripó*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2012) *Estrategias de mediación docente para trabajar un currículum con pertinencia cultural en el nivel de las escuelas indígenas cabécares del distrito de Chirripó, Turrialba*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2016) *Lineamientos metodológicos para fortalecer la relación hogar-escuela y su contextualización, de parte del sector docente que trabaja con grupos étnicos indígenas: el caso de la población Cabécar de Chirripó*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Camacho Brown, L. Watson Soto, H. (2016). *Familia Cabécar: estructura y funcionalidad, su incidencia en la promoción de la participación familiar en las escuelas cabécares de Chirripó*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Camacho Brown, L. Cordero Cordero, T. Paéz Cerdas, W. Watson Soto, H. (2018). *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones*. San José, CR. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Canclini, N. G. (1981). *Las culturas populares en el capitalismo*. Habana, Cuba: Ediciones Casa de las Américas.
- Canclini, N. G. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paídos.
- Cochoy, M. F., Celestino, P., Yaxón, I., Tzapinel, S., Camey, M. R., López, D., ... Tamup, C. (2006). *Cosmovisión maya: plenitud de la vida* (Raxalaj Mayab´Káslemailil). Guatemala: PNUD.
- Constitución del Ecuador. (2008). *Derechos de la naturaleza*. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Cortina, A. (1999). *El mundo de los valores*. <https://es.scribd.com/doc/150400017/Adela-Cortina-El-Mundo-de-Los-Valores>
- Cuestas-Caza, J.(2017). Sumak Kawsay: El buen vivir antes ser buen vivir. En *Congreso de Extractivismo en América Latina: Dimensiones Económicas, Políticas y Culturales* (356-368), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74686/Sumak_kawsay_el_buen_vivir_antes_de_ser_buen_vivir.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano*. 1789. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/723_etica2/material/normativas/declaracion_derechos_hombre_ciudadano_1789.pdf
- De Sousa Santos, B. (Julio-Septiembre, 2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16(54), 17-39.
- De Sousa Santos, B. (s.f.): *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Bentancourt, R. (2007). *La filosofía intercultural desde una perspectiva universitaria*. *Solar* 3(3), 23-40.
- Freire, P. (1970). *La concientización*. Caracas: Instituto Agrario Nacional.
- García Moreno, F. (2003). *El concepto de dignidad como categoría existencial. Un recorrido del concepto a lo largo de la historia de la filosofía*. El Búho, Revista Electrónica de la Sociedad Andaluza de Filosofía. Recuperada de http://aafi.filosofia.net/publicaciones/el_buho/elbuho2/dignidad.htm
- Gómez, A. (2007). ¿Ciudadanos de color? El problema de la ciudadanía de los esclavos y Gente de color durante las revoluciones franco-antillanas. *Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, 1788-1804. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/9973>
- Grimm, S. (September -Oktober 1997). Einfach hybrid! - Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies. *Zeitschrift iz3w* 223, 39-42. 224, 37-39. <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/grimm-postkolonialismus.pdf>
- Gurdián, A. (1998). Perfil curricular, temas transversales y derechos humanos. En A. Guardián, *Reconocer todas las voces de la historia: Derechos Humanos y diversidad cultural en la educación*. San José, Costa Rica: CSUCA.
- Guevara, F. y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Heredia, Costa Rica: UNA. División de Educación Rural, Centro de Investigación y Docencia en Educación.
- Gutiérrez, D., y Márquez, A. (2004). Raúl Fornet-Bentancourt: diálogo y filosofía intercultural. *Frónesis*. 11(3), 9-39. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000300002&lng=es&tlng=es.

- Inter Action Council (1997). *Declaración Universal de Responsabilidades Humanas*. <http://interactioncouncil.org/sites/default/files/Spanish.pdf>
- Kant, Immanuel (1803). *Über Pädagogik*. Hg. und mit einer Vorrede versehen von Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius. http://www2.ibw.uniheidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf [02.04.2018].
- Kant, Immanuel (1964). *Werke in zwölf Bänden*. Hg. von Weischedel, Wilhelm. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Küng, H. (1992). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Küng, H. (1999). *Una ética mundial para la economía y la política*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Martínez, V. (enero-abril, 2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Nueva serie, 46(136), México: UNAM. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0041863313711219>
- Müller-Using, S. (2016). Schule (staatlich). Fachbeitrag im Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikon WiReLex, www.wirelex.de [16.03.2019].
- Müller-Using, S. (2018). Die multikulturelle Situation von Schule und von der Notwendigkeit, die schulpädagogische Arbeit interkulturell kompetent und empathisch zu gestalten. En *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. (pp. 45-61.) Ostfildern: Grünewald.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Naciones Unidas. www.un.org
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. 2 de noviembre de 2011. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <http://www.oecd.org/pisa/>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

- Payá, M. (1997). Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual. Bilbao, España: Editorial DDB- Biblioteca de Psicología.
- Pelè, A. (s.f.). Una aproximación al concepto de dignidad humana. http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdf, p. 1.
- Pelè, A. (2015). La dignidad humana: Modelo contemporáneo y modelos tradicionales. *Revista Brasileira de Direito*, 11(2). <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/892/944>
- Pico Della Mirandola, G. (1489/1996). *Discurso de la Dignidad del Hombre*, trad. L. Martínez Gómez, Madrid: Editora.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Presidencia de la Republica. (2015). Plan nacional para afrodescendientes 2015-2018. <https://presidencia.go.cr/wp-content/uploads/2015/10/PLAN-AFRODESCENDENCIA-DIAGRAMADO.pdf>
- Red de organizaciones que en Costa Rica trabajan en incidencia en Derechos Humanos. (2008). Panorama actual desde las organizaciones sociales. https://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/Session6/CR/JS1_CRI_UPR_S06_2009_Annex1_S.pdf
- Reitz, S. (marzo, 2019). Temáticas básicas para considerar en una Educación de Valores y DDHH para (futuros) docentes. (Documento no publicado). Conferencia presentada en la tercera reunión del proyecto inter-universitario DAAD Educación en Derechos Humanos y Valores en la Formación Docente. Heredia, Costa Rica.
- Reitz, S., Niendorf, M. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im Deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Relikowski, I., Schneider, T. y Blossfeld, H. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?. En T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah, U. Rosar (eds.), *En Komparative empirische Sozialforschung* (pp. 143-167). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Oficina de Divulgación. (3 de julio 2015) Inauguran Módulo de Educación Indígena en Turrialba. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2015/07/03/inauguran-modulo-de-educacion-indigena-en-turrialba.html>

- Oficina de Divulgación. (18 de diciembre de 2019). Relatoría de la segunda sesión del Foro Institucional 2019, Sede del Atlántico. Recuperado <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/12/18/la-relacion-de-la-ucr-con-las-comunidades-indigenas-del-chirripo-ha-sido-un-tema-dominante.html>
- Oficina de Divulgación. (13 de febrero de 2020). La UCR es pionera en el estudio y fortalecimiento de las lenguas indígenas de Costa Rica. Un concepto de investigación sobre lengua y cultura indígenas prioriza el trabajo con las comunidades y para las comunidades. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/02/13/la-ucr-es-pionera-en-el-estudio-y-fortalecimiento-de-las-lenguas-indigenas-de-costa-rica.html>
- Sacavino, S.B. (2012). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sacavino, S. (2019). Criterios de calidad para una Educación en Valores y Derechos Humanos. (Documento no publicado). Conferencia presentada en la tercera reunión del proyecto inter-universitario DAAD Educación en Derechos Humanos y Valores en la Formación Docente. Heredia, Costa Rica. Heredia, Costa Rica.
- Sandoval Chavarría, I., Pernudi Chavarría, V (2007) Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica. San José, CR. UNICEF-Costa Rica. https://www.unicef.org/cr_pub_Percepciones_pueblos_ind.pdf
- Solano, J. (2008). Ética, sociedad y conocimiento en tiempos de globalización. Mesa redonda. "Hacia una ética para la sociedad del conocimiento". Trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano virtual y presencial: Las instituciones educativas ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Solano, J. (2019). Las narrativas del desarrollo en América Latina y la nueva gramática social del capitalismo tardío. San José: Editorial Letra Maya.
- Statistisches Bundesamt. (2018). Bildung und Kultur. Private Schulen. Schuljahr (Fachserie 11.). https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen2110110187004.pdf?__blob=publicationFile
- Umaña, P. (29 de noviembre de 2017). Aborto terapéutico atrapado entre el temor médico. Semanario Universidad. <https://semanariouniversidad.com>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006): Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_sp
- Viteri-Garlanga, C. (2002). Visión indígena del desarrollo de la Amazonía. (3), (30 de enero de 2020) ISSN: 0717-6554. Disponible en: World Economic Forum. (2018). The Global Gender Gap Report 2018. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf

5. Anexo 1

Resumen de Declaraciones y tratados internacionales

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre Bogotá, 2 de mayo de 1948	25 países https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/convratif.asp	Convención Internacional para la Supresión de la Trata de Mujeres y Menores Ginebra, 30 de septiembre de 1921	63 países https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=VI-3&chapter=7&clang=_fr
Declaración Universal de Derechos Humanos Nueva York, 10 de diciembre de 1948	48 países No indica cantidad de países ratificantes El proyecto de Declaración se sometió a votación el 10 de diciembre de 1948 en París, y fue aprobado, por los que entonces eran los 58 Estados miembros de la Asamblea General de la ONU, con 48 votos a favor y las 8 abstenciones de la Unión Soviética, de los países de Europa del Este, de Arabia Saudí y de Sudáfrica. Además, otros dos países miembros no estuvieron presentes en la votación. https://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_Universal_de_los_Derechos_Humanos	Protocolo que Modifica el Convenio para la Represión y para la Trata de Mujeres y Niños, Concluido en Ginebra el 30 de Septiembre de 1921 y el Convenio para la Represión de la Trata de Mujeres Mayores de Edad, Concluido en Ginebra el 11 de Octubre de 1933 y modificado el 12 de noviembre de 1947	42 países https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=VII-1&chapter=7&clang=_fr

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración de los Derechos del Niño</p> <p>Nueva York, 20 de noviembre de 1959</p>	<p>78 países en 1959</p> <p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>El 20 de noviembre de 1959, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. Esta fue adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante su resolución 1386 (XIV) en la Resolución 1386 (XIV).</p> <p>https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEU_esCR820CR820&ei=5ErwXK7yE8TP5gLZu7jwBQ&q=Países+ratificantes+de+la+Declaraci%C3%B3n+de+los+derechos+del+ni%C3%B1o+1959&oq=Países+ratificantes+de+la+Declaraci%C3%B3n+de+los+derechos+del+ni%C3%B1o+1959&gs_l=psy-ab.3...11212.25508..25898...0.0..0.397.7063.0j5j22j3.....0....1..gws-wiz.....0i71j0i22i30j33i160j33i22i29i30j33i10.n4qKA2qh5G4</p>	<p>Convención sobre Asilo Político</p> <p>Montevideo, 26 de diciembre de 1933</p>	<p>16 países</p> <p>http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-37.html</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales</p> <p>Nueva York, 14 de diciembre de 1960</p>	<p>93 países</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_1514_de_la_Asamblea_General_de_las_Naciones_Unidas</p>	<p>Convención Interamericana sobre la Concesión de los Derechos Civiles a la Mujer</p> <p>Bogotá, 30 de abril de 1948</p>	<p>21 países</p> <p>http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-45.html</p>
<p>Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial</p> <p>Nueva York, 20 de noviembre de 1963</p>	<p>185 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-2&chapter=4&clang=_en</p>	<p>Convención Interamericana sobre la Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer</p> <p>Bogotá, 2 de mayo de 1948</p>	<p>24 países</p> <p>https://www.cesdepu.com/cidermuj.htm</p>
<p>Declaración sobre el Fomento entre la Juventud de los Ideales de Paz, Respeto Mutuo y Comprensión entre los Pueblos</p> <p>Nueva York, 7 de diciembre de 1965</p>	<p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=38</p>	<p>Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio</p> <p>Nueva York, 9 de diciembre de 1948</p>	<p>149 países</p> <p>https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Appeal-Ratification-Genocide-FactSheet-SP.PDF</p>
<p>Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer</p> <p>Nueva York, 7 de noviembre de 1967</p>	<p>189 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en</p>	<p>Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena</p> <p>Nueva York, 2 de diciembre de 1949</p>	<p>82 países</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Convenio_para_la_represi%C3%B3n_de_la_trata_de_personas_y_de_la_explotaci%C3%B3n_de_la_prostituci%C3%B3n_ajena</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración sobre el Asilo Territorial</p> <p>Nueva York, 14 de diciembre de 1967</p>	<p>76 países</p> <p>Manual y Directrices sobre Procedimientos y Criterios para determinar la condición del refugiado</p> <p>UNHCR ACNUR</p> <p>Reedición</p> <p>Ginebra, Diciembre de 2011</p>	<p>Convenio relativo a la Igualdad de Remuneración entre la Mano de Obra Masculina y la Mano de Obra Femenina por un trabajo de Igual Valor</p> <p>Ginebra, 29 de junio de 1951</p>	<p>173 países</p> <p>https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312245</p>
<p>Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social</p> <p>Nueva York, 11 de diciembre de 1969</p>	<p>166 países</p> <p>https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312245</p>	<p>Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer</p> <p>Nueva York, 20 de diciembre de 1952</p>	<p>123 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XVI-1&chapter=16&clang=_en</p>
<p>Declaración de los Derechos del Retrasado Mental</p> <p>Nueva York, 20 de diciembre de 1971</p>	<p>Las normas recogidas en la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental han sido adoptadas por la mayoría de los países, pero no por Rusia.</p> <p>https://www.linguee.com.ar/espanol-ingles/traduccion/declaracion-de-los-derechos-de-l-retrasado-mental.html</p> <p>No específica ratificaciones</p>	<p>Convención sobre Asilo Diplomático</p> <p>Caracas, 28 de marzo de 1954</p>	<p>14 países</p> <p>https://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-46.html</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano Estocolmo, 16 de junio de 1972	113 países https://es.wikipedia.org/wiki/Cumbre_de_la_Tierra_de_Estocolmo	Convención sobre Asilo Territorial Caracas, 28 de marzo de 1954	12 países http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-47.html
Declaración Universal sobre la Erradicación del Hambre y la Malnutrición Nueva York, 16 de noviembre de 1974	194 países http://www.fao.org/unfao/govbodies/gsbhome/council/council-election/es/	Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada Nueva York, 29 de enero de 1957	74 países www.whatconvention.org/es/ratifications/158?sort_by=reservation&order=desc
Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o Conflicto Armado Nueva York, 14 de diciembre de 1974	No indica cantidad de países ratificantes http://www.derechos.org/koaga/viii/staff.html	Convenio relativo a la Discriminación en Materia de Empleo y Ocupación Ginebra, 25 de junio de 1958	175 países https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312256
Declaración sobre la Utilización del Progreso Científico y Tecnológico en Interés de la Paz y en Beneficio de la Humanidad Nueva York, 10 de noviembre de 1975	No indica cantidad de países ratificantes https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ScientificAndTechnologicalProgress.aspx	Convención sobre el Consentimiento para el Matrimonio, la Edad Mínima para Contraer Matrimonio y el Registro de los Matrimonios Nueva York, 7 de noviembre de 1962	56 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XVI-3&chapter=16&clang=_en
Declaración sobre la Protección de Todas las Personas Contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes Nueva York, 9 de diciembre de 1975	166 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-9&chapter=4&clang=_en	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial Nueva York, 21 de diciembre de 1965	181 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-2&chapter=4&clang=_en

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
Declaración de los Derechos de los Impedidos Nueva York, 9 de diciembre de 1975	94 países https://www.ohchr.org/SP/PublicationsResources/Pages/databases.aspx	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Nueva York, 16 de diciembre de 1966	172 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&clang=_en
Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales París, 27 de noviembre de 1978	No indica cantidad de países ratificantes http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html	Primer Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Nueva York, 16 de diciembre de 1966	116 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-5&chapter=4&clang=_en
Declaración sobre los Principios Fundamentales Relativos a la Contribución de los Medios de Comunicación de Masas al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la Promoción de los Derechos Humanos y a La Lucha Contra el Racismo, el Apartheid y la Incitación a la Guerra Nueva York, 28 de noviembre de 1978	No indica cantidad de países ratificantes http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13176&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html	Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a Abolir la Pena de Muerte Nueva York, 15 de diciembre de 1989	87 países https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-12&chapter=4&clang=_en

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones</p> <p>Nueva York, 25 de noviembre de 1981</p>	<p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000100004</p>	<p>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</p> <p>Nueva York, 16 de diciembre de 1966</p>	<p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966</p> <p>Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27</p> <p>https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx</p>
<p>Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz</p> <p>Nueva York, 12 de noviembre de 1984</p>	<p>51 países</p> <p>es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_de_las_Naciones_Unidas</p>	<p>Convención Americana sobre Derechos Humanos</p> <p>San José de Costa Rica, 22 de noviembre de 1969</p>	<p>25 países</p> <p>Miembros de la OEA</p> <p>es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos</p>
<p>Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder</p> <p>Nueva York, 29 de noviembre de 1985</p>	<p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/VictimsOfCrimeAndAbuseOfPower.aspx</p>	<p>Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</p> <p>San Salvador, 17 de noviembre de 1988</p>	<p>15 países</p> <p>https://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm</p>
<p>Declaración sobre el Derecho al Desarrollo</p> <p>Nueva York, 4 de diciembre de 1986</p>	<p>No indica cantidad de países ratificantes</p> <p>https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx</p>	<p>Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos relativo a la Abolición de la Pena de Muerte</p> <p>Asunción, 6 de agosto de 1990</p>	<p>87 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-12&chapter=4&clang=en</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración sobre la Protección de Todas las Personas Contra las Desapariciones Forzadas</p> <p>Ginebra, 18 de diciembre de 1992</p>	<p>57 países</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_Internacional_para_la_protecci%C3%B3n_de_todas_las_Personas_contra_las_Desapariciones_Forzadas</p>	<p>Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer</p> <p>Nueva York, 18 de diciembre de 1979</p>	<p>97 países</p> <p>https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_fr</p>
<p>Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos</p> <p>París, 11 de noviembre de 1997</p>	<p>193 países</p> <p>Los 193 Estados Miembros (y de los seis Miembros Asociados) de la UNESCO</p> <p>https://www.bioeticaweb.com/informe-explicativo-de-la-declaracion-universal-sobre-el-genoma-y-derechos-humanos/</p>	<p>Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes</p> <p>Nueva York, 10 de diciembre de 1984</p>	<p>166 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-9&chapter=4&clang=_en</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
<p>Declaración sobre el Derecho y el Deber de los Individuos, los Grupos y las Instituciones de Promover y Proteger los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Universalmente Reconocidas</p> <p>París, 9 de diciembre de 1998</p>	<p>En 1998, representados en la Asamblea General los estados miembros de Naciones Unidas, adoptaron por unanimidad la Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos</p> <p>https://www.madridprotege.org/2018/12/10/declaracion-de-los-programas-de-proteccion-a-personas-defensoras-de-derechos-humanos-del-estado-espanol/</p>	<p>Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura</p> <p>Cartagena de Indias, 9 de diciembre de 1985</p>	<p>18 países</p> <p>http://www.oea.org/es/cidh/mandato/Basicos/8.RATIFICACIONES.TOTURA.pdf</p>
		<p>Convenio de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes</p> <p>Ginebra, 27 de junio de 1989</p>	<p>22 países lo han ratificado al 2016, https://es.wikipedia.org/wiki/Convenio_169_de_la_OIT_sobre_pueblos_ind%C3%ADgenas_y_tribales</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
		<p>Convención sobre los Derechos del Niño</p> <p>Nueva York, 20 de noviembre de 1989</p>	<p>196 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en</p>
		<p>Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y sus familiares</p> <p>Nueva York, 30 de marzo de 1990</p>	<p>54 países</p> <p>https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&clang=_en</p>
		<p>Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores</p> <p>Ciudad de México, 18 de marzo de 1990</p>	<p>No indica países ratificantes.</p> <p>Está sujeta a ratificación. https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
		<p>Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem Do Pará)</p> <p>Belem Do Para. Brasil, 9 de junio de 1994</p>	<p>Hasta 2012, 187 países habían ratificado o se habían adherido a la convención, mientras que Estados Unidos y Sudán del Sur, la habían firmado, pero no ratificado. Sólo siete países: Irán, Nauru, Palaos, Catar, Somalia, Sudán y Tonga, además de la Santa Sede, no habían firmado para esta fecha la convención. Afganistán, firmó y ratificó la convención.⁷ Algunos estados mantienen reservas sobre el cumplimiento de algunos de los artículos.⁸</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_sobre_la_Eliminaci%C3%B3n_de_Todas_las_Formas_de_Discriminaci%C3%B3n_contra_la_Mujer</p>

Declaraciones	Países ratificantes	Tratados	Países ratificantes
		<p>Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad</p> <p>Guatemala, setiembre 1999 (Firmada en marzo del 2000)</p> <p>El texto fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en su Sede en Nueva York, y se abrió para la firma el 30 de marzo de 2007.</p>	<p>Fue abierta a ratificación de los 192 Estados Miembros para su ratificación y aplicación. La Convención entraba en vigor cuando fuera ratificada por 20 países, por lo que entró en vigor el 3 de mayo de 2008.</p> <p>La convención cuenta con 161 países signatarios, 92 signatarios del Protocolo Facultativo, 177 ratificaciones de la Convención y 92 ratificaciones del Protocolo.</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_Internacional_sobre_los_Derechos_de_las_Personas_con_Discapacidad</p>
		<p>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</p> <p>Nueva York, diciembre 2006</p>	<p>101 países</p> <p>Total de signatarios del Protocolo Facultativo: 56</p>

Fuente: Elaboración propia, con información de los sitios Web, 2019.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

CAPÍTULO II

Investigación: Las experiencias de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Osnabrück.

Lupita Chaves Salas
Jaime Mora Arias
Susanne Müller-Using
Wendy Páez Cerdas
Marie Claire Vargas Dengo
Varvara Sarkisova
Melissa Valverde Hernández
Heidy Vega García
Rodolfo Vicente Salazar
Stephanie Washburn Madrigal

1. Educación en valores y derechos humanos en la formación superior docente en Alemania y en Costa Rica: Investigación

1.1 Introducción

Este documento presenta los resultados de un estudio realizado en la Universidad de Osnabrück (UOS), en Alemania, la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR), con el propósito de determinar si en la formación de docentes se incluye la educación en valores y derechos humanos.

En el contexto actual, caracterizado por la globalización económica y cultural, las migraciones, las desigualdades sociales, la discriminación y el deterioro del ambiente, se hace necesaria una formación docente con enfoque de derechos humanos y valores.

La educación en valores y en derechos humanos se relaciona con aspectos éticos, morales y cívicos indispensables para la formación de una ciudadanía activa, comprometida con el bien común, la inclusión social y la vida democrática: de ahí la importancia de conocer si esta educación se incluye en los planes de estudio de formación de docentes de la UOS, la UNA y la UCR, en el entendido que se desarrollan en contextos diferentes.

Con el propósito de identificar de qué forma la educación en valores y derechos humanos se incluye en la formación de docentes y con el interés de conocer la perspectiva del estudiantado y personal docente en relación con este tema, se diseñó una investigación con la participación de la UOS, la UNA y la UCR, la cual cuenta con el financiamiento de la Agencia de Cooperación Alemana (DAD). En este capítulo se presentan los objetivos del estudio y luego aspectos relacionados con el diseño de la investigación.

1.2 Objetivos

- Analizar las creencias y concepciones del docente sobre la educación en valores y derechos.
- Analizar las creencias y concepciones del estudiantado sobre el rol de los valores y derechos humanos.
- Determinar si la educación en valores y derechos humanos se incluye en la formación de docentes de las UOS, UNA y UCR.
- Describir la puesta en práctica de la educación en valores y derechos humanos desde el quehacer docente.

1.3 Diseño de la investigación

Se realizó una investigación descriptiva para conocer si la educación en valores y derechos humanos se incluye en los planes de estudio de formación de docentes, para lo cual estudiantes y docentes de las carreras de educación completaron cuestionarios y participaron en grupos focales. Además, se hizo un análisis documental de los currículos universitarios de las carreras seleccionadas para este estudio.

1.4 Instrumentos

Para el análisis documental de los planes de estudio se diseñaron matrices con el propósito de detectar si se incluían los derechos humanos y los valores en la formación de docentes, de forma implícita o explícita.

Asimismo, se elaboraron cuestionarios para docentes y estudiantes, así como una guía para grupos focales. Se les aplicó la técnica de juicio de expertos para su validación. Además, los cuestionarios fueron completados por un grupo de estudiantes y docentes con el fin de valorar su pertinencia para los objetivos de la investigación antes de aplicarlo a los participantes del estudio. Los cuestionarios se diseñaron mediante Google Forms con preguntas cerradas y abiertas; se utilizó la plataforma virtual como medio para enviarlos y procesar la información en un primer momento. Posteriormente, se sacaron promedios de las respuestas para facilitar el análisis.

Por su parte, los grupos focales, se organizaron de forma separada: uno para coordinadores de las carreras y otros para estudiantes. Estos se grabaron y transcribieron para su análisis.

1.5 Participantes

Los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a docentes y estudiantes de las carreras de educación y estudios generales seleccionadas. Para los grupos focales se invitó a las personas que coordinaban o impartían clases en las carreras y a un grupo de estudiantes que cursaban el último año del bachillerato universitario.

1.6 Categorías de análisis

a) Derechos humanos en la formación docente

- Derechos humanos y dignidad/Derechos humanos en general/Dignidad humana.
- Democracia y participación ciudadana/Democracia, participación y ciudadanía.

- Diversidades: Diversidad cultural/Diversidad religiosa/Diversidad sexual.
- Amistad entre las naciones.
- Igualdad de oportunidades y equidad/Igualdad de oportunidades/Inclusión de personas en condición de discapacidad/Equidad de género/Condición etaria/Aceptación de la persona migrante.
- Ambiente y ecologismo.
- Legislación en derechos humanos (para esta pregunta solo aplica en la UOS).
- Pedagogía de los derechos humanos/Enseñanza de los Derechos Humanos.

b) Valores en la formación docente

- Empatía.
- Honestidad.
- Equidad.
- Justicia.
- Libertad.
- Paz.
- Respeto.
- Solidaridad.
- Tolerancia.

c) Interacciones de aula

- Libre expresión: se permite expresar libremente ideas, creencias espirituales o religiosas, entre otras.
- Trato de parte del docente/estudiante: manifiesta respeto, se sintió respetado por parte del profesorado, brinda un trato igualitario entre sus estudiantes, recibió un trato igualitario con respecto a sus compañeros y compañeras.
- Buenas prácticas de trabajo en el aula: trabajo cooperativo, solidario, respeto, tolerancia .
- Comportamiento del estudiante/docente: fue honesto u honesta en la aplicación de la normativa universitaria, manifiesta un trato empático con sus compañeros y compañeras, favorece el diálogo ante algún conflicto que se haya presentado en el aula.

d) Prácticas universitarias

- Participación del estudiantado en proyectos sobre DDHH.
- Prácticas docentes en DDHH.

e) Buenas prácticas

- Buenas prácticas en DDHH en la formación docente.

1.7 Análisis de datos

Las matrices permitieron visibilizar cuáles valores y derechos humanos se presentan de manera explícita o implícita en los programas de los cursos de las carreras de formación docente seleccionadas. Esta información permitió conocer si los derechos humanos y los valores se incluyen en la formación docente en la Universidad de Osnabrück, la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica.

A los cuestionarios, en un primer instante, se les realizó análisis de frecuencia de las respuestas cerradas; posteriormente se obtuvieron promedios para facilitar su interpretación. Las preguntas abiertas se categorizaron, así como las transcripciones de los grupos focales, de acuerdo con las categorías definidas para la investigación.

En los capítulos siguientes, se expone la información sobre las instituciones de educación superior y las carreras incluidas en este estudio, el análisis de la información recolectada, los hallazgos más relevantes en torno a la incorporación de los derechos humanos y valores en la formación de docentes y, por último, se incluyen algunas reflexiones con el propósito de promover la incorporación de una educación en valores y derechos humanos en los currículos de formación de docentes.

2. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Osnabrück

Susanne Müller-Using
Varvara Sarkisova

2.1 La educación en Derechos Humanos a nivel internacional y en Alemania

a) La educación en Derechos Humanos a nivel internacional: la normativa universal y las iniciativas globales

En referencia a los Derechos Humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con el respaldo de los Estados miembros de la ONU, establece en el Art.1 que: “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.”¹ Universales e inalienables, interdependientes e indivisibles, iguales y no discriminatorios, los derechos humanos apuntan a la pertenencia de todos los seres humanos a una misma familia humana que comparte los mismos derechos. Al haber observado y convivido con las atrocidades que han afectado a la humanidad, el respeto y la protección de los Derechos Humanos encontraron la necesidad de volverse obligatorios y el hincapié puesto en ellos aumentó exponencialmente desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial y, en particular, desde el año 1948, cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El fenómeno de los derechos humanos y su importancia universal también implica obligaciones para todas las personas —y no solo derechos per se— como por ejemplo velar por el respeto y protección de estos. Aunque la Declaración Universal no tiene carácter obligatorio, habiendo sido traducida a más de 500 idiomas, esta forma parte de la **Carta Internacional de Derechos Humanos**, junto con el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos** y sus dos Protocolos Facultativos, así como el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** y su Protocolo Facultativo.²

Para hacer realidad que todas las personas cumplamos con nuestro deber de proteger y respetar los derechos humanos, la educación en derechos humanos en todos los sectores y campos debe ser estipulada como una prioridad en las políticas públicas de educación, con aplicabilidad tanto para las instituciones públicas como las privadas.

La trasmisión de los temas relevantes en el ámbito de los derechos humanos con el fin de amplificar los conocimientos y enfatizar la importancia que ellos tienen se refleja sobre todo dentro del sector universitario, el cual debe formar a las nuevas generaciones de docentes con

1 La Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>

2 Derechos Humanos, Naciones Unidas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>

base en la consideración amplia y profunda de estos derechos. Los futuros docentes son el público objetivo para impartir los derechos humanos a través de la educación, “para prevenir los abusos contra los derechos humanos, combatir la discriminación, promover la igualdad y fomentar la participación de la gente en los procesos de toma de decisiones.”³ Según el artículo 3 de la Resolución 66/137 de la Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011:

la educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza”⁴, por lo cual también se incluye “la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general”⁵

Esta misma declaración ofrece un aspecto muy importante acerca de qué engloba la educación en derechos humanos y por qué es importante. Esto es:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a) La educación **sobre los derechos humanos**, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación **por medio de los derechos humanos**, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación **para los derechos humanos**, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Dicha resolución, asimismo, indica que “la educación y la formación en materia de derechos humanos son un proceso que se prolonga toda la vida y afecta a todas las edades.”⁶ Por lo tanto, la construcción de “conocimientos y aptitudes, así como actitudes y comportamientos, encaminados a la promoción y defensa de los derechos humanos”⁷ no representa una novedad, sino, más bien, el fortalecimiento de una continua necesidad de contribuir “decisivamente a la realización de los derechos humanos”⁸, a través del fomento de la responsabilidad

3 Educación en derechos humanos. Amnistía Internacional. Disponible en Internet: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>

4 Resolución 66/137. Naciones Unidas. Aprobada 19 de diciembre de 2011. Disponible en Internet: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/137&Lang=S

5 Resolución 66/137. Idem.

6 Resolución 66/137. Idem.

7 PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Segunda etapa. Plan de acción. Nueva York y Ginebra, 2012. Disponible en Internet: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

8 Resolución 66/137. Idem.

personal y social en cuanto a la aplicación, promoción y respeto de estos derechos en todas las comunidades, para que la sociedad internacional no vuelva a caer en el mismo pozo de violencia, abusos, criminalidad y vejación de la vida y de la dignidad humana que caracterizó el siglo XX y que sigue ocurriendo en el mundo actual.

Por ello, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvo la propuesta de desarrollar un programa dedicado a promover y desarrollar la educación en esta temática. Así nace en 2005 el **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**^{9 10}. Este programa se basa en los resultados obtenidos en el **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos**¹¹, proclamado por la Asamblea General para desarrollar programas de educación y establecer planes de acción con sus correspondientes directrices en miras a que los esfuerzos en el ámbito de la promoción y la protección de los derechos humanos se hagan universales, accesibles y sean implementados por la totalidad de los integrantes de la sociedad internacional, igual que los derechos mismos.

Para que los derechos humanos formen parte de la enseñanza superior es necesario, según el **Plan de Acción 2010-2014**, definido en el marco del **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**, que estos se incluyan en las políticas públicas, los procesos e instrumentos de enseñanza, la investigación, el entorno de aprendizaje en las clases, así como en la educación y profesionalización del personal docente de la enseñanza superior.

b) La educación en Derechos Humanos a nivel nacional: República Federal de Alemania

Los actores importantes en promover los derechos humanos, así como también los protagonistas de nuestro proyecto, son los educadores que deben formarse en derechos humanos. En aras de practicar la enseñanza con fundamento en la consideración de estos derechos, los futuros educadores deben haberse formado en el ámbito de los derechos humanos y respetar su importancia en las aulas, para que, asimismo, el estudiantado lleve esta experiencia y enseñanza a otros niveles de su vida, sin ser únicamente una práctica obligatoria a nivel teórico dentro de la institución educativa.

En la República Federal de Alemania, el órgano que decide las directrices para la educación a nivel nacional es la **Conferencia de Ministros de Cultura** —compuesta por los ministros y ministras de los 16 distintos Estados de Alemania—, con el propósito de garantizar el necesario grado de dinamismo y convergencia en materia de educación, ciencia y cultura.¹²

9 Resolución 66/137. Idem.

10 Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso). Disponible en Internet: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>

11 Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina de Alto Comisionado. Disponible en Internet: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>

12 Las tareas de la Conferencia de Ministros de Cultura y Educación. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>

Esta Conferencia emite documentos sobre la situación educacional en el país, entre los cuales está el de la educación en derechos humanos, que muestra el avance o la presencia de dicha temática en las leyes y actos jurídicos de los Estados parte de la República Federal de Alemania.

En 1980, la Conferencia emitió la Resolución de la Conferencia de Ministros(as) de Cultura para la Promoción de la Enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuela¹³, la cual acentúa la necesidad de compromiso de parte de la sociedad y no solo del Estado por contribuir a la protección y educación en función de los derechos humanos. En esta recomendación, los derechos humanos fueron definidos como el objetivo educativo primario que abarca todos los ámbitos de la actividad escolar.

En el marco del Foro de Derechos Humanos que tuvo lugar en Berlín, en el año 2000, se formularon los **Estándares de la educación en derechos humanos**. Por su parte, en 2018, la Conferencia de Ministros y Ministras de Educación y Cultura (KMK) actualizó dos resoluciones: la resolución sobre “La educación en derechos humanos en las escuelas” (Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de 4.12.1980 modificada el 11.10.2018)¹⁴, así como la resolución sobre “La democracia como objetivo, tema y práctica de la educación histórico-política y de la educación en la escuela.”(Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de 6.3.2009 modificada el 11.10.2018)¹⁵. El presidente de dicha Conferencia de Ministros, Helmut Holter, destacó, en referencia a la entrada en vigor de las versiones actuales de las resoluciones o recomendaciones obligatorias mencionadas, que este órgano considera como tarea social de suma importancia “apoyar a los docentes en sus esfuerzos para construir la democracia, educar en materia de derechos humanos y defender la tolerancia, el respeto y la humanidad en el sentido de la Ley Fundamental. La democracia necesita demócratas convencidos y comprometidos.”¹⁶ Un mayor compromiso con la democracia y la educación anclada en los derechos humanos representa la posición de la Conferencia de Ministros ante las cambiantes condiciones sociales, así como los actuales desafíos políticos.¹⁷

En la **resolución sobre La Educación y la Enseñanza Intercultural en la Escuela**, emitida por la Conferencia anteriormente mencionada en 1996 y actualizada en 2013, se hace un especial hincapié en el desarrollo de los medios e instrumentos para la educación y enseñanza interculturales y se indica que la escuela debe tomar en cuenta la diversidad como potencial y fortaleza, promoviendo asimismo el compromiso de los alumnos con la democracia y los

13 Recomendación de la conferencia de ministros de cultura para la promoción de la educación en derechos humanos en la escuela. 2000. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

14 La educación en derechos humanos en las escuelas. Conferencia de Ministros de Educación y Cultura. 04.12.1980, modificada 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <http://kinderrechteschulen-nrw.de/4045-2/>

15 La democracia como objetivo, tema y práctica de la educación histórico-política y de la educación en la escuela. Conferencia de Ministros de Educación y Cultura. 06.03.2009, modificada 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

16 “La democracia necesita demócratas convencidos y comprometidos – Se presentaron las recomendaciones sobre la educación para la democracia y los derechos humanos en la escuela”. Conferencia de Ministros de Cultura y Educación. 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/demokratie-braucht-ueberzeugte-und-engagierte-demokraten-empfehlungen-zur-demokratie-und-menschenr.html>

17 Idem.

derechos humanos, con prevención de la violencia y el racismo u otras formas de discriminación como la religión, entre otros aspectos. La escuela debe valorar y reconocer el multilingüismo causado por la distinción del origen.¹⁸

De esta manera, la educación en derechos humanos, la enseñanza intercultural y la enseñanza para la democracia como objetivo de la educación en la escuela mantiene su actualidad e importancia y sigue respaldada por el mayor órgano con poder decisivo en cuanto a las direcciones de la educación en la República Federal de Alemania. Las resoluciones de la Conferencia de Ministros son de acatamiento obligatorio para todos los gobiernos federales dentro de Alemania y, por lo tanto, también para el Estado de Baja Sajonia, cuya normativa se analizará en detalle en la siguiente sección.

c) La educación en Derechos Humanos a nivel regional/del Estado: Baja Sajonia

Según la Ley de las escuelas de Baja Sajonia, el sistema escolar (con especial inclusión y consideración de la educación preescolar) debe desarrollar la personalidad de los alumnos sobre la base del cristianismo, humanismo europeo y las ideas de los movimientos liberales, democráticos y de libertad social¹⁹: “(...) la escuela debe transmitir los valores en los que se basan estas constituciones.”²⁰

Así, para que las personas jóvenes sepan respetar y proteger los derechos fundamentales inherentes a la condición y la dignidad humanas, así como contribuir a la democratización y la responsabilidad cívica y social, además de actuar de acuerdo con principios éticos, entre otros aspectos, todo esto a través de los conocimientos impartidos por el sistema escolar, el personal docente debe recibir una educación en materia de derechos humanos durante su formación. Según la ley mencionada de las escuelas de Baja Sajonia, la educación en derechos humanos es tarea de todos los docentes y maestros²¹, amplificando asimismo dicha temática a todo el cuerpo docente como obligación y necesidad latente en aras de formar una sociedad más responsable para las próximas generaciones.

En el marco del presente proyecto se envió una solicitud oficial a la Agencia Estatal de Educación Política de Baja Sajonia —que tiene a su cargo el sector educacional a nivel de la región—, con una consulta sobre la existencia de proyectos que, al igual que este, toman como aspecto

18 La educación y la enseñanza interculturales en la escuela. 2013. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

19 La educación en derechos humanos en la República Federal de Alemania

Encuesta nacional realizada por la Secretaría para preparar un informe nacional en el marco del Plan de Acción de las Naciones Unidas para el Programa Mundial para la educación en derechos humanos. SECRETARÍA DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS DE CULTURA DE ESTADOS FEDERADOS DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA. Bonn, septiembre de 2008. (Texto original en alemán). Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf

20 La ley de las escuelas de Baja Sajonia. 3 de marzo de 1998. Texto original en alemán. Disponible en Internet:

http://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung.pdf

21 Recomendación de la Conferencia de Ministros de Cultura y Educación para la promoción de la educación en derechos humanos en la escuela. Idem. Página 5. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

protagonista la educación en derechos humanos. También se les consultó sobre el papel de las ciencias de la educación en el cumplimiento de los propósitos relevantes para los derechos humanos. Se obtuvo una respuesta en la cual, si bien la agencia se mostró a favor de la consagración de los derechos humanos en la formación de los maestros, la formación del profesorado no correspondía a sus funciones, razón por la cual nuestra pregunta no pudo ser contestada.

Luego se realizaron las mismas dos preguntas al Ministerio de Cultura de Baja Sajonia, y se obtuvo la respuesta de que, según el documento de formación y examen de los profesores en la práctica docente, los estudiantes deben adquirir competencias en los ámbitos de heterogeneidad de los grupos de aprendizaje, inclusión, fundamentos de evaluación, alemán como segunda lengua y como lengua de aprendizaje, además de las competencias interculturales y competencias en el ámbito de la orientación profesional.

Asimismo, en la Ley de Escuelas de Baja Sajonia se indica que “la educación y la enseñanza deben cumplir con la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania y la Constitución de Baja Sajonia; la escuela debe transmitir los valores en los que se basan estas constituciones.”²² Esta ley también señala que los estudiantes deben ser capaces, a través de la educación escolar, de hacer efectivos los derechos fundamentales de todos los seres humanos, así como de sentir responsabilidad cívica y social para proteger los derechos humanos, actuar acorde a los principios éticos y promover los valores religiosos y culturales. Otro aspecto importante para los derechos humanos señalado en esta ley tiene que ver con las relaciones interpersonales, las cuales deben desarrollarse de acuerdo con los principios de justicia, tolerancia e igualdad de género.²³

En general, se puede afirmar que los fines de integración de los derechos humanos en los currículos escolares son principalmente los de formar aptitudes para entender y analizar la realidad política, brindar conocimientos sobre el desarrollo histórico de los derechos humanos, integrar estos derechos como norma de la convivencia en comunidad, conocer las distintas interpretaciones y garantías que derivan de ellos en diferentes situaciones y lugares, despertar el interés por la protección y promoción de los derechos humanos, promocionar un clima social positivo basado en el respeto de la diversidad, así como formar un núcleo educacional basado en valores.²⁴

22 Mandato educativo. Párrafo 2. La Ley de las Escuelas de Baja Sajonia. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <http://www.schure.de/2241001/nschg.htm>

23 Ley de las escuelas de Baja Sajonia. (Texto original en alemán). 1998. Última actualización 16 de mayo del 2018. Disponible en Internet: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html

24 Presentación del proyecto de la Dra. Susanne Müller-Using en San José, Costa Rica. Abril, 2018. Referencias originales:
 •Decreto sobre el trabajo en la escuela primaria de Baja Sajonia. Disponible en internet: https://www.mk.niedersachsen.de/download/122021/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Grundschole_Stand_August_2017.pdf
 •Recomendación de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los estados en la República Federal de Alemania (2000) para el fomento de la Educación de los Derechos Humanos en el sistema escolar público. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

Como parte de las medidas específicas para la aplicación de la Recomendación de la Conferencia de Ministros(as) de Educación y Cultura en cuanto a la Educación en los derechos humanos en la escuela, en Baja Sajonia se promueve la realización del trabajo conmemorativo en monumentos regionales, donde se realizan excursiones escolares financiadas por el Estado. Algunos de estos monumentos conmemorativos incluyen prisiones, campos de concentración y campos de trabajos forzados dentro de la región. En el ámbito de estas excursiones, los alumnos reciben apoyo pedagógico.²⁵ Otra medida a destacar es la certificación llamada “Escuela sin Racismo – Escuela con Coraje”, en la cual, hasta el año 2008, recibieron premios más de 80 escuelas que llevaron a cabo proyectos orientados en contra de la discriminación y la violencia de la dignidad humana en sus más diversas formas.²⁶ También, es interesante destacar que, anualmente, el Ministerio de Educación y Cultura entrega un premio para la Paz a los alumnos destacados por su activa participación y contribución a los proyectos de la educación en y la enseñanza de los derechos humanos.²⁷

Otro documento importante para la educación a nivel regional es el Reordenamiento de los títulos de Maestría en Educación en Baja Sajonia, actualizado el 2 de diciembre del 2015, el cual indica explícitamente en el Anexo 1 que, durante los estudios de la maestría, los futuros maestros deben adquirir competencias didácticas también en áreas como la heterogeneidad de grupos de aprendizaje, la inclusión, las competencias interculturales, entre otras. En otras palabras, al obtener el título, los nuevos profesores y profesoras deben saber describir y evaluar los valores y normas democráticos, así como representar los derechos humanos y el orden libre democrático; diferenciar los distintos tipos de sistemas de gobierno; discutir la importancia de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo de una sociedad democrática; promocionar la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales; tomar en cuenta los conceptos éticos y propios de los diferentes procesos de socialización; diferenciar entre la moral y el derecho y entre la moralidad y la legalidad; tener en cuenta las relaciones interculturales y derechos humanos a la hora de evaluar/solucionar problemas de interculturalidad y comunicación en las lenguas extranjeras; conocer la importancia de la educación intercultural como tarea principal y saber conectar contenidos específicos con preguntas interculturales, etc.²⁸ Aun así, en el estudio sobre ética y empatía en la educación y formación docente hecho por Susanne Müller-Using (2018) y en el estudio sobre la educación en derechos humanos para niños y jóvenes realizado por el Instituto Alemán de Derechos Humanos (Reitz/Rudolf 2014), se identificó que “hay falta de modelos y conceptos de formación claros y generalizables para la aplicación de la educación en valores basada en los derechos humanos en la formación de profesores universitarios.”²⁹

25 Encuesta nacional de la Secretaría para el informe nacional en el marco del Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Setiembre, 2008. Pág. 61. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf

26 Encuesta nacional de la Secretaría (...). Idem. Pág. 68.

27 Encuesta nacional de la Secretaría (...). Idem.

28 Reordenamiento de los títulos de las maestrías en formación docente en Baja Sajonia, actualización 2015. Disponible en Internet: <http://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm#anlage1>

29 MÜLLER-USING, Susanne. Ética y empatía. Estudio comparativo intercultural sobre la formación de profesores en la Universidad de Osnabrück y la Universidad de Costa Rica. Universidad de Osnabrück. V&R unipress. 2018.

2.2 La educación en derechos humanos en la Universidad de Osnabrück

a) La educación en derechos humanos para docentes y futuros maestros a nivel local: la Universidad de Osnabrück

La ciudad de Osnabrück es oficialmente denominada la ciudad de la paz por el hecho de que la Paz de Westfalia que se negoció en las ciudades de Osnabrück y Münster entre 1643 y 1648 finalmente fue firmada en Osnabrück el 25 de octubre de 1648, poniendo fin a una guerra de 30 años que reinó en el centro de Europa y trajo consigo devastación, asesinatos y expulsiones.³⁰

El estatuto jurídico de la Universidad de Osnabrück la define como una “una corporación pública con derecho de autogobierno (...) que regulará sus asuntos mediante este estatuto y otras órdenes emitidas.”³¹ Además, según este documento, la Universidad “cumple con su trabajo de acuerdo con la libertad, en el contexto de su auto-administración y su compromiso con los derechos humanos, el mundo que lo rodea y el desarrollo pacífico y civil de la humanidad”.³² Esta idea se corresponde con la imagen que tiene de sí misma Osnabrück como la ciudad de la paz.³³

La universidad también cuenta con corporaciones formadas por los estudiantes, las cuales cuentan con sus propios estatutos y ordenamientos, siempre en el marco de los principios de la Universidad Osnabrück. Así, en el estatuto del cuerpo estudiantil de la Universidad se expresa la posibilidad de formar unidades autónomas dentro de la organización general del estudiantado, las cuales están representadas por todos los demás órganos de la comunidad estudiantil en el ejercicio de sus funciones.³⁴ Estas unidades son independientes y libres de instrucciones.

Por más que existan estos ejemplos, otros estudios, como el de Müller-Using (2018), han demostrado, por ejemplo, que no existe un automatismo que asegure la integración y vivencia real en la práctica docente de los valores proclamados en estatutos y programas educativos. A través de las siguientes secciones se brinda más información sobre la práctica de la enseñanza en la Universidad de Osnabrück.

Para entender cómo se estructura la formación docente a nivel de carrera universitaria (pregrado y posgrado) en la Universidad de Osnabrück, es necesario analizar la estructura básica y obligatoria de asignaturas que deben completar los futuros maestros y maestras.

30 La Cultura de Paz. La Paz de Westfalia. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.osnabrueck.de/friedenskultur/kultur-des-friedens/friedensschluss-von-1648.html>

31 Estatuto jurídico. Ordenamiento fundamental de la Universidad de Osnabrück. Texto original en alemán. Disponible en internet: https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/d4_akad._angelegenheiten/ordnungen/Grundordnung_2017-10.pdf

32 Estatuto jurídico. Ordenamiento fundamental de la Universidad de Osnabrück. Idem.

33 Idem. § 1. (2)

34 Estatuto del estudiantado de la Universidad de Osnabrück. 2012. Página 12. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/d4_akad._angelegenheiten/ordnungen/Satzung-Studierende_2013-01.pdf

b) La Educación en Derechos Humanos en el núcleo pedagógico en los planes de estudio de las carreras de la formación superior docente UOS

2.3 Análisis de los módulos y cursos

Una vez realizados el análisis y la descripción de los instrumentos jurídicos y las legislaciones existentes, la investigación en torno a la Universidad de Osnabrück (UOS) se enfocó en la selección y el análisis de las descripciones de los módulos y cursos que conforman el núcleo pedagógico de la formación docente en la Universidad, así como de las demás Universidades con formación docente en el estado federal de Baja Sajonia.

La Universidad de Osnabrück ofrece la carrera universitaria de formación docente a nivel de pregrado, de seis semestres de duración, junto con un máster consecutivo de dos semestres para la profesionalización. El título de máster es un requisito previo para la admisión al período de prácticas.³⁵

Antes de brindar el análisis de la formación docente en la Universidad de Osnabrück, vale mencionar que la secundaria, en el sistema educativo alemán, está compuesta por dos niveles: a) el nivel 1, desde los 10 a los 16 años, que incluye dos grados de orientación para luego seguir una de estas opciones en Secundaria 2, así como b) Secundaria nivel 2, que transcurre desde los 16 a los 19 años. Ambas posibilitan la elección de distintas opciones para seguir con el estudio escolar.³⁶ Así, la secundaria nivel 1 incluye dos grados de orientación general para luego entrar en secundaria 2. La opción “Gymnasium” representa la opción que da el derecho al ingreso a las carreras universitarias; la opción “Realschule” capacita para educación profesional en el futuro y la opción “Hauptschule” provee enseñanza secundaria básica.

Los estudiantes de la formación docente en la Universidad de Osnabrück eligen su carrera docente para ejercer: 1) la docencia a nivel primaria; 2) docencia a nivel de la secundaria 1 (opción Hauptschule y Realschule); 3) docencia a nivel de la secundaria 2 (opción Gymnasium); 4) docencia a nivel de colegios de formación técnica profesional.³⁷

Los estudiantes que buscan formarse como docentes para la secundaria opción “Hauptschule” y “Realschule” deben completar los créditos en las disciplinas de su elección, según lo establecido en el siguiente gráfico 1:

35 Carreras de formación de docentes en la Universidad de Osnabrück. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/erste_orientierung/abschluesse/lehramt.html

36 Sistema educativo en Alemania. Texto original en inglés. Disponible en Internet: http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20DEUTSCHLAND-definitiv_EN.pdf

37 Carreras de formación docente en la Universidad de Osnabrück. Idem.

Gráfico 1. Formación docente de Secundaria 1.

Docencia para secundaria 1: Hauptschule y Realschule



Elaboración: Zentrum für Lehrerbildung de la Universidad de Osnabrück.

Los estudiantes que se estén formando como docentes para luego enseñar en secundaria con opción “Gymnasium” tienen una distribución de créditos distinta de lo estipulado para enseñar en otras opciones de secundaria, como se muestra a continuación en el gráfico 2:

Gráfico 2. Formación docente en Gymnasien.

Docencia en Gymnasien: Bachillerato y Maestría (dos disciplinas equivalentes)



Elaboración: Zentrum für Lehrerbildung de la Universidad de Osnabrück.

Es importante mencionar que, a pesar de que la Universidad ofrece perfiles de formación docente para cuatro niveles distintos de escuelas dentro del sistema educativo alemán, todos comparten solo un currículo de núcleo pedagógico, igual para todos los estudiantes de las carreras de formación docente.³⁸ El siguiente cuadro 1 ilustra la estructura del núcleo pedagógico de la formación docente en la Universidad de Osnabrück:

Cuadro 1. Módulos obligatorios y optativos del núcleo pedagógico UOS. Invierno 2017-2018 y verano 2018.

Núcleo pedagógico de la formación docente	
Módulos obligatorios	Módulos optativos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas fundamentales de las ciencias educativas 2. Preguntas fundamentales de la enseñanza y didáctica 3. Preguntas fundamentales de la teoría escolar 4. Campo profesional de enseñanza secundaria I 5. Campo profesional de enseñanza primaria 6. Psicología pedagógica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Módulo de enfoque: Psicología 2. Módulo de enfoque: Sociología 3. Módulo de enfoque: Ciencias Políticas 4. Módulo de enfoque: Filosofía 5. Módulo de enfoque: Educación y socialización en medios 6. Módulo de enfoque: Educación estética 7. Módulo de enfoque: Educación en valores 8. Módulo de enfoque: Observación, asesoramiento, promoción y evaluación en el contexto de heterogeneidad 9. Módulo de enfoque: Heterogeneidad e inclusión 10. Módulo de especialización 11. Módulo de enfoque: Alemán como segundo idioma 12. Módulo de enfoque: Holocaust Learning y Derechos Humanos

Como se puede observar en el cuadro 1, el núcleo pedagógico está dividido en módulos obligatorios y optativos. Los módulos optativos deben ser elegidos por los estudiantes y los módulos obligatorios se deben completar necesariamente por todos los estudiantes que aspiran a graduarse de docentes de la Universidad Osnabrück. Este sistema es muy parecido a otros implementados en las universidades de Baja Sajonia.

Para realizar el análisis pertinente, el equipo de investigación de la Universidad de Osnabrück se concentró en los contenidos de los módulos obligatorios y optativos del núcleo pedagógico y los cursos relacionados para comprender si contienen temáticas relevantes y representativas para la educación de valores y derechos humanos. Se hizo un análisis de contenido de los módulos y los cursos ofrecidos en el marco de los módulos durante el semestre de invierno 2017-2018 y el semestre de verano 2018.

El análisis de los módulos y cursos ofrecidos del núcleo pedagógico se enfocó en los contenidos y su relevancia para la educación en valores y derechos humanos, tomando en cuenta las matrices con temáticas y valores de derechos humanos definidas en el grupo de investigación.

38 CHAVES SALAS, Ana Lupita; KUNZE, Ingrid; MÜLLER-USING, Susanne; NAKAMURA, Yoshiro. "¿Cómo forman al profesorado en educación secundaria en Alemania?". 2017. Volumen 17, Número 3, Setiembre-Diciembre, pp.1-28. Revista indizada en REDALYC, SCIELO. Disponible en Internet: https://www.costaricazentrum.uni-osnabrueck.de/fileadmin/Benutzerupload/PDF_datei/Como_forman_al_profesorado_en_educacion_secundaria_en_Alemania.pdf

El primer paso del análisis (**Paso 1**) fue la revisión de los módulos del núcleo pedagógico con base en la definición explícita e implícita de educación en derechos humanos y una preselección de cursos relevantes para esta definición.

En el marco de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos se establece, en el artículo 2, que:

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas **conocimientos, capacidades y comprensión** y desarrollar sus **actitudes y comportamientos** para que puedan contribuir a la creación y promoción de una **cultura universal de derechos humanos**.³⁹

Según el estudio del Instituto Alemán para los Derechos Humanos⁴⁰, la educación **explícita** en derechos humanos se refiere a las actividades o materiales educativos que corresponden a esta definición. Cuando se hacen referencias claras y detalladas a los respectivos derechos humanos se habla de una educación explícita en derechos humanos. A su vez, consideramos que las actividades generales de educación política, enseñanza para la democracia, educación para el desarrollo sostenible, educación para la paz, etc., son educación **implícita** en derechos humanos, ya que pueden ayudar a promover una cultura de derechos humanos.⁴¹

Entonces, habiendo examinado la definición de la educación en derechos humanos y la distinción entre lo explícito y lo implícito, el equipo procedió al análisis de los contenidos. Dado que el núcleo pedagógico se compone por módulos (obligatorios y optativos) y estos módulos a su vez están compuestos por cursos, se empezó a revisar los cursos ofrecidos durante el semestre de invierno 2017-2018 y semestre de verano 2018, para identificar contenidos relevantes para una educación en derechos humanos.

39 La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. 2 de noviembre de 2011. Disponible en Internet: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

40 Catálogo de preguntas sobre el tema: Examen y aplicación de las declaraciones y recomendaciones sobre la educación en materia de derechos humanos. Instituto Alemán para los DDHH. 2014.

41 La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos. Idem.

Gráfico 3. Derechos Humanos: explícitos e implícitos.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se puede visualizar un ejemplo, o bien, una fase del procedimiento en este primer paso del análisis:

Cuadro 2. Contenidos en DDHH de los módulos y cursos de formación docente.

Módulos obligatorios	Cursos	Temas principales
Preguntas fundamentales de las ciencias educativas	Entrenamiento de competencias interculturales, educación y equidad, perspectivas sociológicas sobre la discriminación, etc.	Equidad educativa, competencia intercultural, diversidad, migración, pedagogía democrática vs moderna
Preguntas fundamentales de enseñanza y didáctica	Concretización de enseñanza inclusiva, ser maestra/maestro como tarea de desarrollo, mediación como oportunidad de resolución de conflictos en el ámbito escolar, etc.	Inclusión, mediación, resolución de conflictos, manejo de la diversidad, desviación, heterogeneidad
Preguntas fundamentales de la teoría escolar	Inclusión bajo perspectivas pedagógicas en la educación especial, pedagogía democrática como misión y desafío de la profesión docente, etc.	Inclusión, pedagogía democrática, mediación, desarrollo escolar democrático, legislación escolar
Módulos optativos	Cursos	Temas principales
Psicología	Psicología social escolar, observación del movimiento como planteamiento personal y relevante de niños de la escuela primaria	Diagnóstico de personalidad, inclusión/apoyo individual, teorías y hallazgos socio-psicológicos discriminación, conflictos escolares
Sociología	Introducción a la sociología para estudiante de docencia, sociología familiar para estudiantes de docencia, etc.	Desigualdad de género, desigualdad de educación, cambio de valores, la violencia en la escuelas, homogeneidad y heterogeneidad en espacio y tiempo

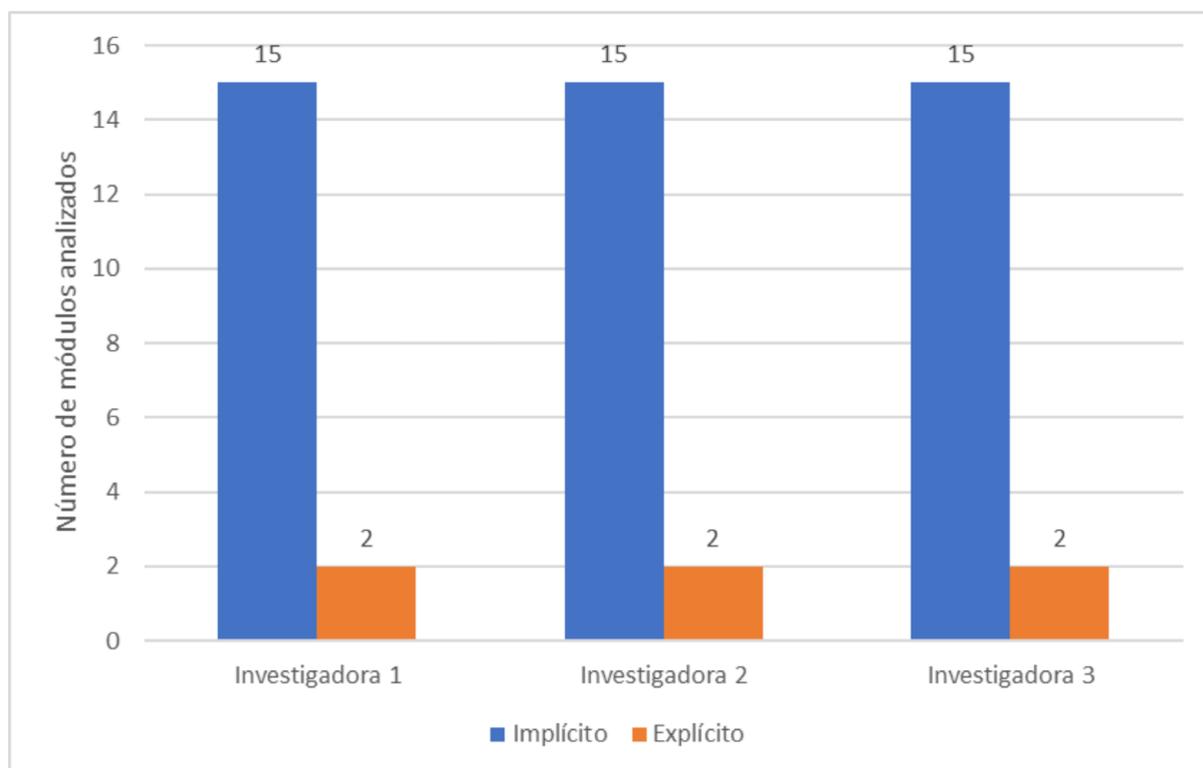
Fuente: elaboración propia.

A partir de cada módulo se revisaron los cursos ofrecidos dentro del mismo en los semestres indicados y dentro de los cursos ofrecidos en los semestres de análisis se identificaron los temas principales, relevantes o no, para una educación en derechos humanos, ya sea en forma explícita o implícita.

En conclusión, en total fueron seleccionados 42 cursos del semestre de invierno 2017/2018 de los 351 disponibles y 38 cursos de los 327 disponibles del semestre de verano 2018. Todos estos cursos contenían una mención o implicancia explícita o implícita para la educación en derechos humanos.

En cuanto al procedimiento, todo el análisis de módulos y cursos se realizó en tres rondas para obtener los resultados más precisos posibles, los cuales también se verificaron varias veces dentro del equipo interno del proyecto en la Universidad de Osnabrück. El siguiente gráfico 4 muestra, entre los 17 módulos del núcleo pedagógico de la formación docente analizados, 15 contienen menciones implícitas y sólo 2 hacen referencia a aspectos importantes para la educación en derechos humanos explícitamente, según la definición formal de la educación en derechos humanos.

Gráfico 4. Módulos que incluyen los DDHH de manera explícita o implícita UOS.

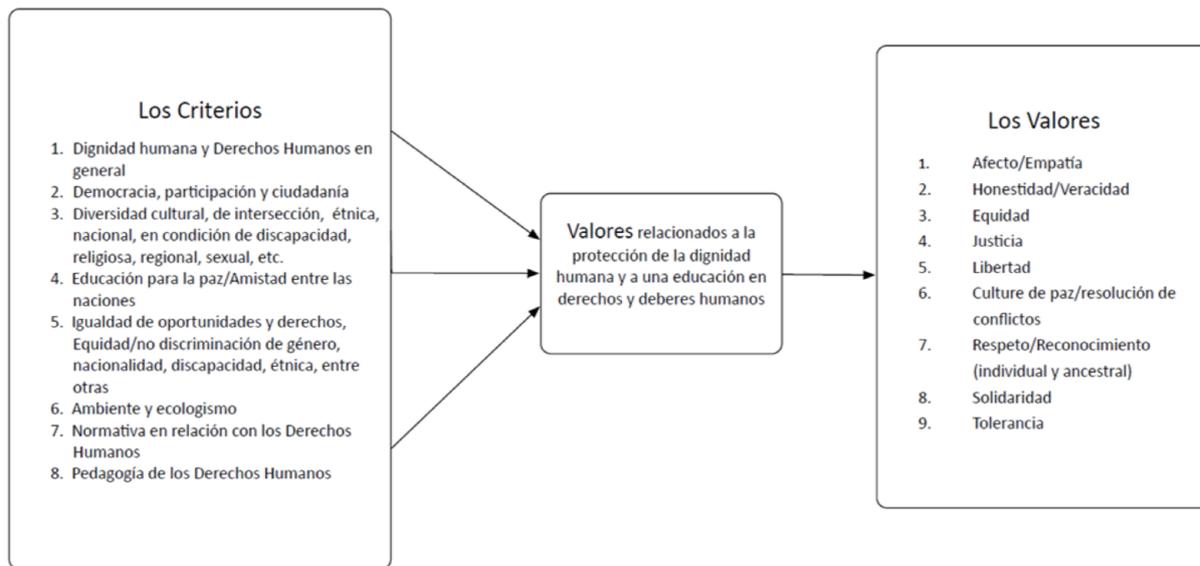


Fuente: Elaboración propia.

El segundo paso del análisis (**Paso 2**) se basó en el examen detallado de los cursos preseleccionados de los semestres de invierno 2017-2018 y de verano 2018, con base en la

presencia de las temáticas y valores relevantes para la educación en derechos humanos definidos en el marco del proyecto. Para este examen se utilizó la matriz desarrollada para este proyecto, la cual refleja los criterios y los valores relevantes para una educación en derechos humanos. En lo siguiente se ilustra dicha matriz 1:

Matriz 1. Criterios y valores para una educación en derechos humanos.



Fuente: elaboración del equipo de investigación.

De acuerdo con el esquema previo, el análisis implicó un examen, a través de la aplicación de la matriz desarrollada⁴² previamente en el proyecto, de los módulos y los cursos en aras de identificar si aspectos y temas relevantes para la educación en derechos humanos, así como los valores definidos como relevantes en el marco del proyecto, se presentan en las correspondientes descripciones de los contenidos educativos de los módulos y cursos seleccionados de forma explícita o implícita dentro del núcleo pedagógico en la formación docente. Se examinó hasta qué punto los temas relevantes podían llegar a estar vinculados realmente a la educación en derechos humanos.

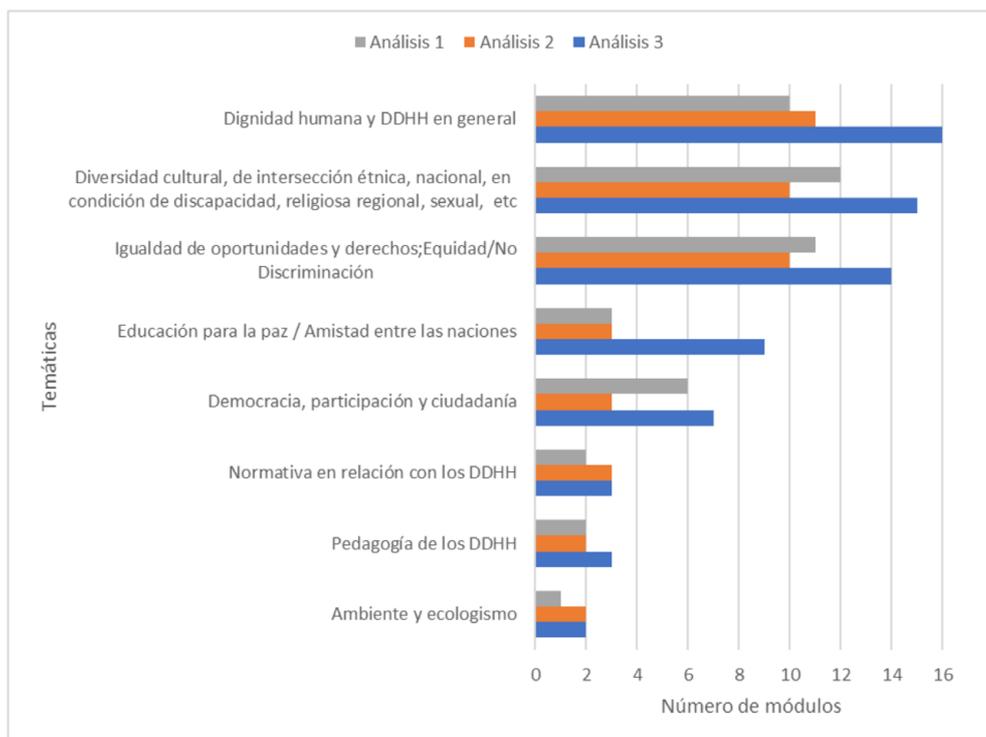
42 Véase la matriz con definiciones de las temáticas y los valores relevantes para la educación en valores y derechos humanos

2.4 Los resultados obtenidos del análisis realizado

De los módulos y cursos ofrecidos en los períodos del semestre de invierno 2017-2018 y semestre de verano 2018 y analizados para identificar aspectos relevantes para la educación en derechos humanos en el marco del núcleo pedagógico, se pudo extraer las siguientes conclusiones.

De los 17 módulos disponibles, 15 contenían aspectos implícitos de la educación en derechos humanos y dos módulos restantes contenían aspectos explícitos, tomando en cuenta la definición formal de la educación en derechos humanos. Algo más compleja resultó la definición de los contenidos implícitos referentes a los valores y los derechos humanos, ya que, a pesar de haber empleado las mismas definiciones, la interpretación de los conceptos fue a veces parcial. Es decir, por ejemplo, se esperaba que la dignidad humana aparezca como temática implícita en una clase donde el foco está puesto en la inclusión, la cual también es una temática implícita para una educación en derechos humanos, ya que es difícil de imaginar la inclusión sin contenidos de respeto a la dignidad humana. Pero como son temáticas implícitas de solo analizar la descripción del curso no podemos estar seguros que estos temas implícitos realmente se trabajen de esta manera en la clase. Sin embargo, no hay evidencia explícita en la descripción de los módulos (ni tampoco de los cursos), que la temática de la dignidad humana es –como otros temas relevantes para el proyecto– realmente abordada por el docente a cargo, en el curso sobre la inclusión.

Gráfico 5. DDHH en los 17 módulos del currículo básico de formación docente UOS en tres rondas de análisis cualitativo.



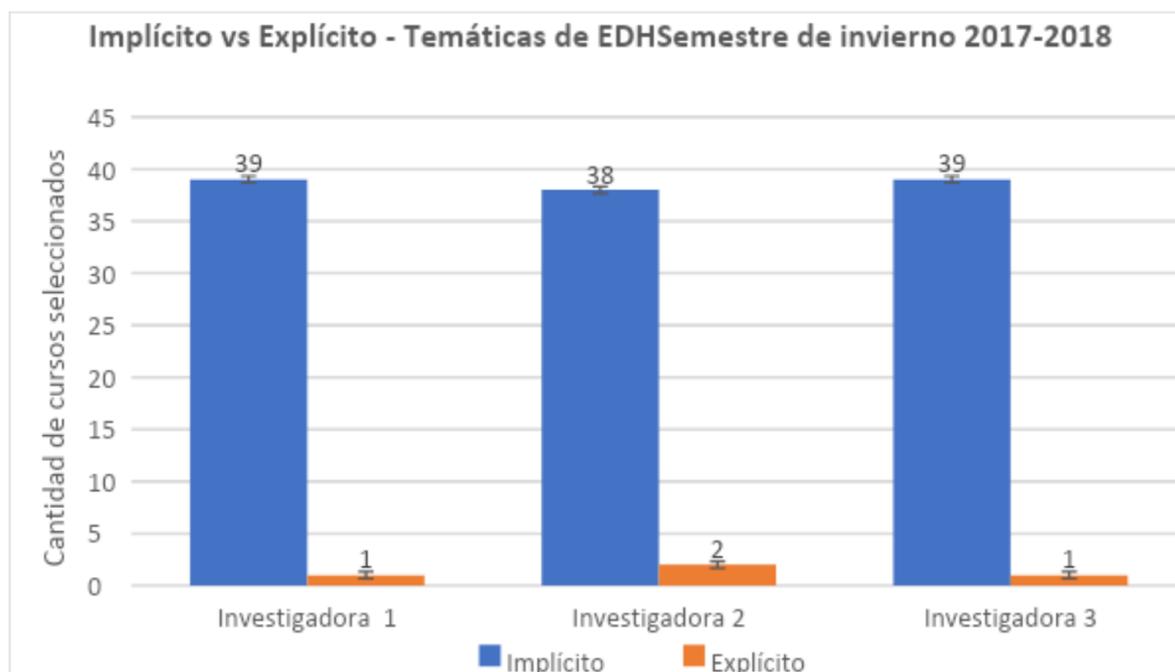
Fuente: Elaboración propia con base en el análisis documental de los módulos y cursos UOS.

Al no existir claridad si las temáticas se presentan en los módulos de forma implícita o explícita, se procede a realizar tres análisis cualitativos. En el gráfico 5, se muestra la ambigüedad alarmante en las temáticas, además se evidencia *la necesidad de contenidos explícitos* para que los temas de los derechos humanos sean tratados de forma concreta y explícita en los contenidos educativos en el núcleo pedagógico. Se identificó esta necesidad como resultado de una carencia de oferta en el marco de la educación explícita en los derechos humanos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

En cuanto al análisis de los cursos, durante el semestre de invierno 2017-2018 en la formación docente en la Universidad de Osnabrück, en el núcleo pedagógico, se ofrecieron en total 351 cursos: 110 pertenecientes a módulos obligatorios y 241 a módulos optativos. Con base en la definición de la educación en derechos humanos, del total de 351 cursos fueron seleccionados 42 de ellos, los cuales contenían aspectos relevantes para la educación en derechos humanos.

En el siguiente gráfico 6 se puede observar la cantidad de cursos en el semestre de invierno 2017-18, dentro de los seleccionados acorde a los criterios⁴³ definidos, en los cuales aparecen las temáticas de la educación en derechos humanos de forma implícita o explícita.

Gráfico 6. Cursos del semestre de invierno 2017-18 con temáticas de educación en DDHH explícitos e implícitos.



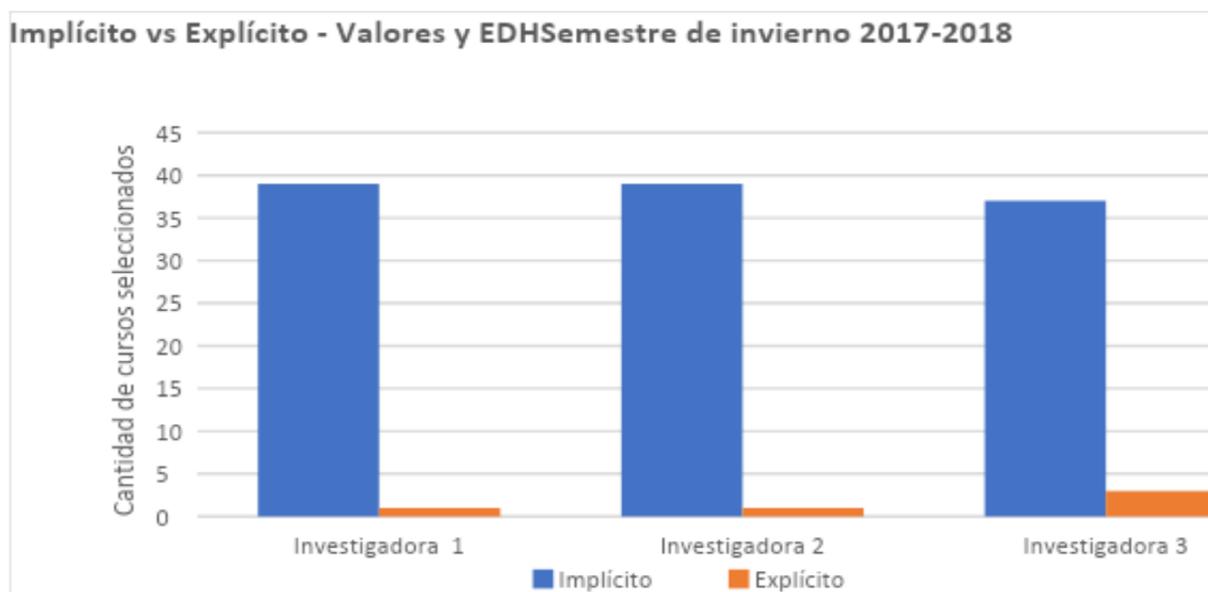
Fuente: Elaboración propia con base en el análisis documental de los cursos UOS.

43 Véase la matriz de los criterios y valores relevantes para una educación en derechos humanos

Vale destacar que las temáticas de los derechos humanos identificadas de forma explícita e implícita en los 40 cursos analizados del semestre de invierno 2017-2018 fueron, en mayor medida, la equidad y la igualdad de oportunidades, igualdad (presente en 26 cursos), diversidad (25 cursos), dignidad humana y derechos humanos en general (presente en 17 cursos), democracia, participación y ciudadanía (14 cursos), entre otras.

En cuanto al análisis sobre los valores, durante el mismo semestre de invierno 2017-2018, se identificaron dos cursos “Formación en competencias interculturales” y “Aprender a vivir los valores - La educación moral en la educación religiosa”, como aquellos que explícitamente contienen referencia a la educación en valores y derechos humanos, lo cual se observa en el siguiente gráfico 7:

Gráfico 7. Cursos del semestre de invierno 2017-2018 con temáticas de educación en valores explícitos e implícitos UOS.

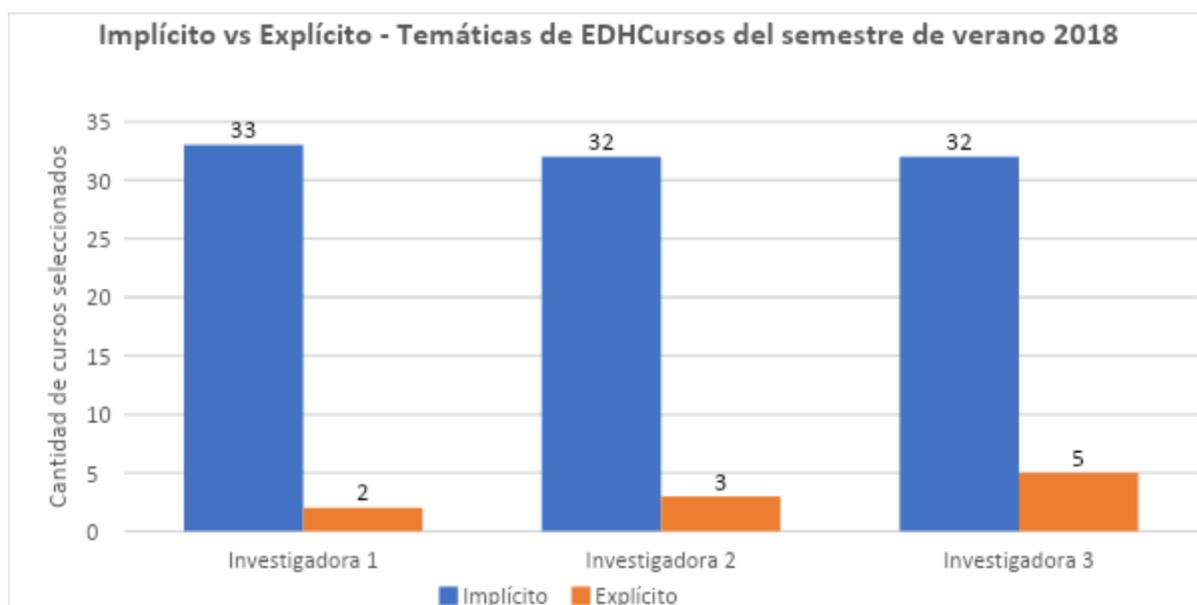


Fuente: Elaboración propia con base en el análisis documental de los módulos y cursos UOS.

En cuanto a los cursos ofrecidos para los estudiantes de formación docente en la Universidad de Osnabrück, en el semestre de verano 2018, la cantidad fue un tanto menor que en el semestre de invierno: en total fueron 327 cursos del núcleo pedagógico. De estos 327 cursos, 113 fueron parte de los módulos obligatorios y 214 de los módulos electivos. El procedimiento analítico se hizo de forma similar que en el semestre de invierno 2017-2018. Con base en los criterios y pasos de análisis establecidos y desarrollados previamente se hizo la selección de los cursos del semestre de verano 2018.

En total, fueron seleccionados 38 cursos, de los cuales solo se pudieron analizar 35 debido a las faltantes descripciones de los restantes tres cursos preseleccionados. En conclusión, de los 35 cursos analizados, 32 o 33 cursos contenían aspectos implícitos relevantes para la educación en valores y derechos humanos y entre 1 y 4 cursos presentan aspectos que pueden llegar a ser entendidos de forma explícita en cuanto a la relevancia a la educación en valores y derechos humanos. Las temáticas a las que se hizo referencia la mayoría de las veces durante estos cursos fueron las diversidades (25 cursos), la equidad, igualdad de oportunidades e igualdad (21 cursos), democracia, participación y ciudadanía (17 cursos), entre otros. Dentro de los 35 cursos analizados del semestre del verano, la relación entre implícito – explícito fue parecida, lo cual se observa en el siguiente gráfico 8:

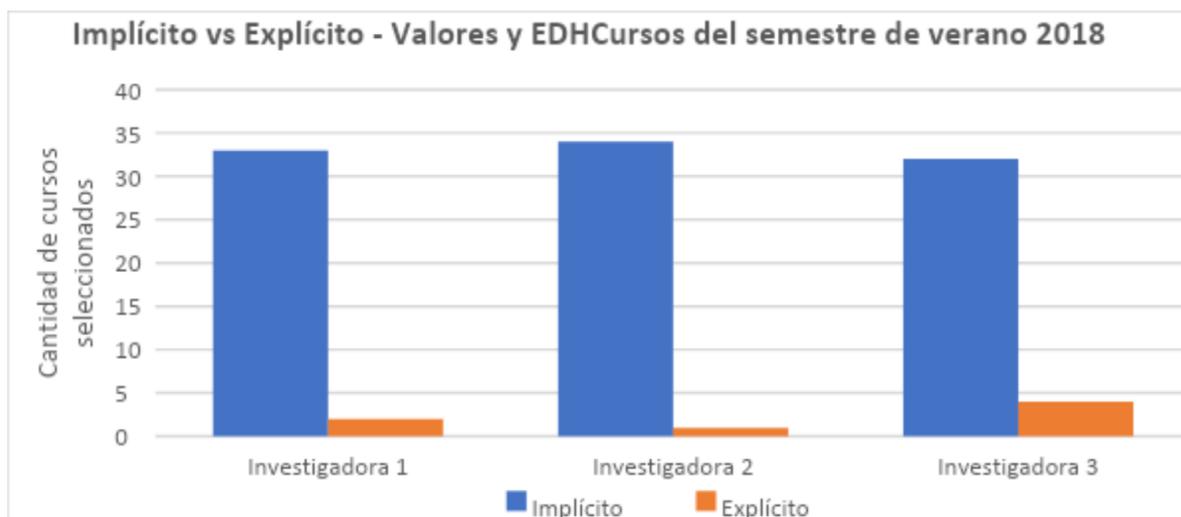
Gráfico 8. Cursos del semestre de verano 2018 con temáticas de educación en DDHH explícitos e implícitos UOS.



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis documental de los módulos y cursos UOS.

En cuanto a los valores, la mayoría de los cursos contienen menciones implícitas en sus descripciones. De los cursos analizados del semestre del verano 2018, los cursos como “La educación y la justicia”, “Educación sobre el Holocausto y Derechos Humanos en las sociedades multiétnicas”, “Teorías y métodos de la ciencia política comparada”, “Bendito seas, mi Señor, con todas tus criaturas” (Francisco de Asís), son ejemplos de menciones explícitas de valores relevantes para la educación en derechos humanos, tal como se ilustra en el siguiente gráfico 9:

Gráfico 9. Cursos del semestre de verano 2018 con temáticas en educación explícitos e implícitos UOS.



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis documental de los módulos y cursos UOS.

Como conclusión general, la mayoría de las temáticas y los valores se presentan de forma implícita, ya que casi no existen menciones explícitas tanto de las temáticas como de los valores para la educación en derechos humanos. Incluso si los valores o los derechos humanos se mencionan de forma explícita, frecuentemente la descripción del módulo o del curso a examinar no es clara o no presenta indicaciones claras de los conceptos para la educación en valores y los derechos humanos. Además, el formato ofrecido de los cursos tiene cupos limitados, por lo cual no todos los estudiantes logran entrar a todos los contenidos educativos todos los semestres. Por más que la oferta del núcleo pedagógico de la formación docente en la Universidad de Osnabrück no discrimina entre estudiantes de Bachillerato o Maestría, los contenidos explícitos para la educación en valores y derechos humanos son escasos, tal como demostró el análisis, además de que dependen del programa del curso elaborado por el docente a cargo.

2.5 Informe sobre el estado del análisis de las universidades de Baja Sajonia

La educación en valores y derechos humanos concuerda con los estándares educativos y los objetivos de la formación docente universitaria definidos en el reglamento de maestría (MasterVO-Lehr, Master of Education) para la formación docente en el Estado Federal de Baja

Sajonia (MasterVO-Lehr), Anexo 1, apartado 1, número 1, letra a), secciones kk) y mm), letra b), secciones bb), dd), ee), gg), hh), qq), rr) y ss), como también en el marco de estándares y competencias para la formación de docentes a nivel federal de la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura KMK-Standards, área de competencias número 5).

Además de haber analizado la oferta curricular de la formación docente en la Universidad de Osnabrück y la presencia en ella de los contenidos relevantes para una educación en valores y derechos humanos, se envió una consulta con el objetivo de evaluar la correspondiente oferta curricular de formación docente a las universidades con formación docente de Baja Sajonia, para averiguar cómo se integra la educación en valores y derechos humanos en la formación docente en dichas universidades. La solicitud fue enviada por el Centro de Formación de Docentes de la Universidad de Osnabrück en cooperación con el Centro Costa Rica de la Universidad de Osnabrück. En total fueron consultadas ocho universidades. Éstas fueron las preguntas incluidas en dicha solicitud:

- ¿Cuál es el contenido de la educación en derechos humanos en el núcleo pedagógico en los planes de estudios de la formación docente?
- ¿Qué cursos concretos se ofrecieron en el último y actual semestre y en qué módulos?
- ¿Qué profesores universitarios del área de educación y docencia (y para la escuela primaria, si procede, de la enseñanza de cívica y sociales) de su universidad tienen un enfoque especializado en esta área?

La retroalimentación de las universidades fue baja, dado que se obtuvo respuesta únicamente de cuatro universidades. Todas las universidades encuestadas declararon que se ocupaban de la tarea de la educación en materia de valores y derechos humanos en la formación docente, pero el alcance de los cursos individuales que ofrecidos en ellas era muy variado. La Universidad A informó de un total de 21 cursos relacionados con la educación en valores y derechos humanos; la Universidad B informó de 11 cursos relacionados con estos temas. Se obtuvo retroalimentación de la Universidad C sobre 44 cursos relacionados con la educación en valores y derechos humanos y la Universidad D nos informó que ofrecía 5 cursos.

En el siguiente paso del análisis, se trataba de determinar si los cursos declarados trataban o transmitían implícita o explícitamente el tema de la educación en valores y derechos humanos. Para ello, se empleó la definición de educación en valores y derechos humanos desarrollada en el marco del proyecto, que resulta algo más amplia que la de la ONU. A partir de este análisis, quedó claro que las universidades analizadas casi no enseñaban una educación en valores y derechos humanos como temática explícita de su enseñanza. Más bien, el tema se trató en mayor medida de manera implícita.

Los resultados del análisis realizado hasta la fecha muestran claramente la necesidad de desarrollar un concepto para mejorar la integración y la enseñanza de valores explícitos y derechos humanos en la formación del profesorado. Este desarrollo es el objetivo de nuestra recopilación de datos y del análisis de los cursos. La educación explícita en valores y derechos humanos debería ser parte integrante de la formación de los docentes, ya que contribuye a sensibilizar y concienciar sobre el respeto universal y la observancia de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

2.6 Instrumentos aplicados para conocer el criterio de estudiantes y docentes

a) Cuestionarios: recolección de datos

Una vez finalizado el análisis curricular, el equipo procedió a la recolección de datos a través de los cuestionarios dirigidos tanto a docentes como a estudiantes de formación docente en la Universidad de Osnabrück. Durante el encuentro del proyecto en setiembre 2018 se estipuló dentro del grupo de investigación realizar los cuestionarios tanto para los profesores como para los estudiantes de formación docente.

De parte del Centro de Formación Docente de la Universidad de Osnabrück se envió la invitación a 90 profesores de formación docente y a 1441 estudiantes para participar de la encuesta. Después de los dos meses puestos como plazo para responder la encuesta se obtuvieron los resultados. 24 docentes comenzaron a responder el cuestionario, sin embargo, lo completaron únicamente 15. En cuanto a los estudiantes, 144 habían comenzado la encuesta, de los cuales hubo 125 encuestas completas. En ambos grupos se alcanzó el 10% estipulado como meta acordada en el grupo de investigación.

El cuestionario se dirigió a los profesores de formación docente con el objetivo de analizar la forma en la que trabajan ellos la temática de educación en valores y derechos humanos, para poder así triangular los resultados de la encuesta con el análisis de los currículos y cursos y con los resultados de los grupos focales. Por su parte, la percepción de los estudiantes sobre la incorporación y formas de trabajar las temáticas de educación en valores y derechos humanos también resultó vital para evidenciar la realidad percibida sobre la importancia dada a la educación en derechos humanos en el campo de formación docente y también como reflejo a las respuestas dadas por los docentes.

El cuestionario se dividió en tres bloques: (I) Las características sociodemográficas; (II) Creencias e ideas sobre los Derechos Humanos; y (III) Formación Docente. El instrumento abarcaba un total de 20 preguntas, la mayoría de las cuales eran de opción múltiple; 6 de ellas contenían dos partes y/o eran preguntas abiertas en las que los participantes podían contar experiencias personales en cuanto a los aspectos de la educación en derechos humanos en el contexto de la formación docente de la Universidad de Osnabrück.

Una vez cerrados los plazos para la recolección de datos, se procedió a hacer su validación, labor que se realizó en la primera mitad del 2019. Los objetivos de dicha validación consistieron en resumir las tendencias generales de las respuestas obtenidas y comparar las declaraciones de los docentes de asignaturas de la formación docente en la Universidad de Osnabrück con las respuestas de los estudiantes de la formación docente a las mismas preguntas. Vale mencionar que el paso previo a este análisis de datos obtenidos era la categorización de las preguntas. Así, con base en la matriz de criterios y valores, las preguntas y las correspondientes respuestas fueron subcategorizadas de la siguiente manera:

- Categoría 1: Derechos humanos y dignidad;
- Categoría 2: Democracia y participación ciudadana;
- Categoría 3: Diversidades;
- Categoría 4: Amistad entre naciones;
- Categoría 5: Igualdad de oportunidades y equidad;
- Categoría 6: Ambiente y ecologismo;
- Categoría 7: Legislación en derechos humanos;
- Categoría 8: Pedagogía de los derechos humanos.

Vale mencionar que para la validación de datos obtenidos a partir de la pregunta sobre el uso de los documentos legales de la normativa internacional, regional y nacional relevantes para la educación en derechos humanos se ha desarrollado otro tipo de categorización:

- Categoría 1: Derechos Humanos Universales;
- Categoría 2: Convenciones sobre derechos humanos;
- Categoría 3: Derechos de la niñez y adolescencia;
- Categoría 4: Educación en Derechos Humanos;
- Categoría 5: Derechos humanos en la Unión Europea;
- Categoría 6: Legislación nacional sobre Derechos Humanos.

Estas seis categorías han sido aplicadas únicamente a la pregunta hecha sobre la utilización de la normativa jurídica en las clases en la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

Otra mención importante concierne a la escala de evaluación. Si bien la escala en los cuestionarios ha sido de 5 a 1, siendo 5 “muy importante” o “muy de acuerdo” y 1 “nada importante” o “completamente en desacuerdo”, en la validación de los datos obtenidos se utilizó una escala diferente. Esto se debe a que la validación se realizó con base en la media de los valores de la escala mencionada anteriormente. En la validación estadística basada en el promedio de los valores indicados por los encuestados, la escala fue de 1 a 5, siendo 1 “nada importante” y 5 – “muy importante”. Los valores 2, 3 y 4 corresponden a “poco importante”, “más o menos” y “algo importante”.

Así que el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios se realizó con base en la categorización de las respuestas en las categorías anteriormente mencionadas y luego con base en los promedios de los valores indicados por los encuestados en sus respuestas.

A continuación, se presentan las gráficas construidas con base en los promedios de opiniones obtenidas de los cuestionarios de la Universidad de Osnabrück. Dichas gráficas corresponden a las preguntas más relevantes de los cuestionarios y tienen como meta representar gráficamente y visualizar el promedio de las opiniones medidas, tanto de docentes como de estudiantes. Luego, se realiza una comparación entre los datos obtenidos de los docentes y de los estudiantes a través de una representación gráfica.

- ¿Qué tan importantes son para usted los siguientes temas de los derechos humanos?
- ¿Con qué frecuencia hizo referencia usted a sus cursos a los siguientes documentos internacionales y nacionales de los derechos humanos?
- La oferta académica de la Universidad de Osnabrück prepara a los estudiantes para integrar los siguientes valores en su futura práctica profesional desde una perspectiva de derechos humanos.
- Los siguientes temas de los derechos humanos son atendidos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

A lo último, con la ayuda de algunas afirmaciones y declaraciones preparadas, se les preguntó a los docentes sobre la experiencia en sus clases. Por ejemplo:

- “Usted promueve la libre expresión de ideas de los estudiantes”;
- “Los estudiantes pueden expresarse libremente sobre sus creencias y posiciones acerca de la cultura, la nacionalidad, la etnia, la sexualidad, la religión, el género, etc.”;
- “Usted. trata a sus estudiantes con respeto”;
- “Usted. promueve la solidaridad entre los estudiantes”;
- “Usted. promueve un modo de trabajo cooperativo entre los estudiantes (...)”;
- “Usted. trata a los estudiantes de forma equitativa”;
- “En caso de conflictos en sus cursos hay oportunidad para diálogo”.

Igual que a los docentes, para conocer la otra cara de la moneda y establecer comparaciones, a los estudiantes igualmente se les hicieron preguntas parecidas, tal como:

- ¿Cómo evaluaría la importancia de los siguientes temas de los derechos humanos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück?
- ¿Con qué frecuencia se ha hecho referencia en su carrera de formación docente en la Universidad de Osnabrück a los siguientes documentos internacionales y nacionales de los derechos humanos?
- La oferta académica de la Universidad de Osnabrück prepara a Ud. para integrar los siguientes valores en su futura práctica profesional desde una perspectiva de derechos humanos.
- Los siguientes temas de los derechos humanos han sido considerados en la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

Igual que en el caso del cuestionario para los docentes, la última pregunta que iba a ser validada gráficamente con el fin de realizar una comparación entre ambos grupos, concierne a la experiencia de los estudiantes en el aula. Se les hicieron a los estudiantes las mismas afirmaciones y declaraciones que a los docentes, pero formuladas desde la perspectiva de los estudiantes:

- “Puedo expresar libremente mis ideas en los seminarios”;
- “Puedo expresar libremente mi cultura, nacionalidad, etnia, sexualidad, religión, género, etc.”;
- “Los docentes promueven la solidaridad entre los estudiantes”;
- “Los docentes promueven una forma de trabajo cooperativa (trabajo en grupos, en proyectos, trabajo colaborativo, etc.)”;
- “Me siento tratado de forma equitativa en comparación con mis compañeros”;
- “Me comporto de forma adecuada tomando en consideración las reglas de mi universidad”;
- “En el trato con mis compañeros, la empatía es importante para mí”;
- “He preferido el diálogo en caso de conflictos en los cursos”.

A partir de estas afirmaciones, igual que en el caso de los docentes, se procedió a evaluar las vivencias y experiencias de clase en el marco de la formación docente en la Universidad de Osnabrück. Para evaluar estas vivencias se desarrollaron categorías específicas, a partir de las cuales se procedió a hacer la validación:

- Categoría 1: Libertad de expresión;
- Categoría 2: Trato de parte del profesor;
- Categoría 3: Buenas prácticas de trabajo en el aula;
- Categoría 4: Comportamientos del estudiante.

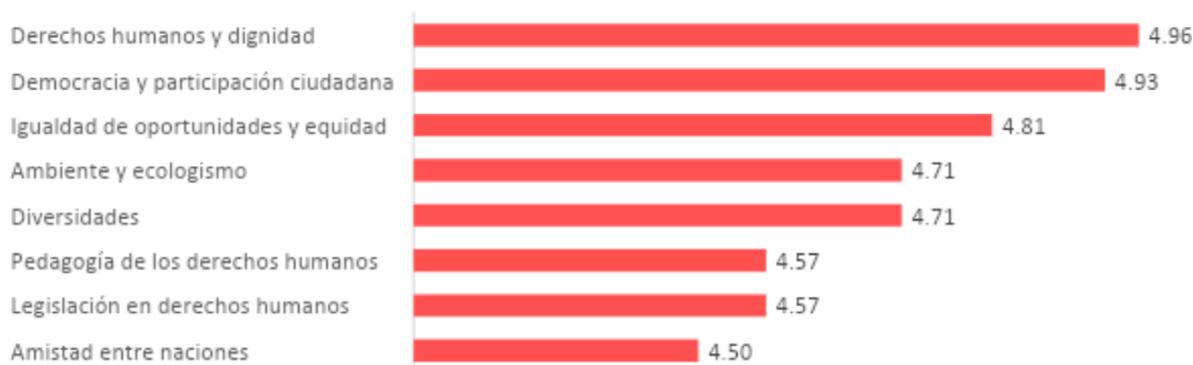
También, vale mencionar que tanto los temas de los derechos humanos como los valores sobre los cuales se formularon las preguntas en los cuestionarios provienen de la matriz desarrollada previamente en el grupo de investigación, en la cual se basó el análisis. Además, los documentos legales de la normativa jurídica internacional y nacional de los derechos humanos no representan un mero listado, sino una selección de documentos relevantes, revisados y aprobados en el grupo de investigación acorde a su relevancia para la educación en valores y derechos humanos.

2.7 Presentación de los resultados

a) Criterio de estudiantes y docentes

A continuación, en el gráfico 10, se presenta el análisis de las respuestas de los cuestionarios que completaron estudiantes y docentes en relación con la importancia que les dan a los DDHH en la formación docente.

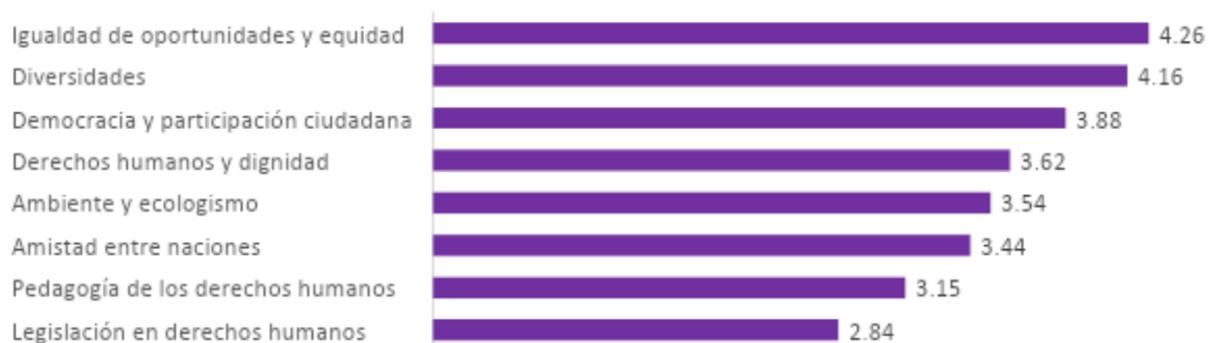
Gráfico 10. Importancia que asignan los docentes de la UOS a las siguientes temáticas en DDHH en la formación docente.



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en este gráfico 10 que, de acuerdo a los valores de la escala -siendo 5 “muy importante” y 1 “nada importante”-, la mayoría de los docentes presta más atención a las categorías de los derechos humanos y dignidad (4,96); democracia y participación ciudadana (4,93), así como igualdad de oportunidades y equidad (4,81), ya que las identifican como los más relevantes para el ámbito de los derechos humanos, como se observa en los valores de la escala. El siguiente gráfico 11 refleja las respuestas de los estudiantes de la formación docente a la misma pregunta, desde su perspectiva.

Gráfico 11. Importancia que asignan la población estudiantil de la UOS a las siguientes temáticas en DDHH en la formación docente.

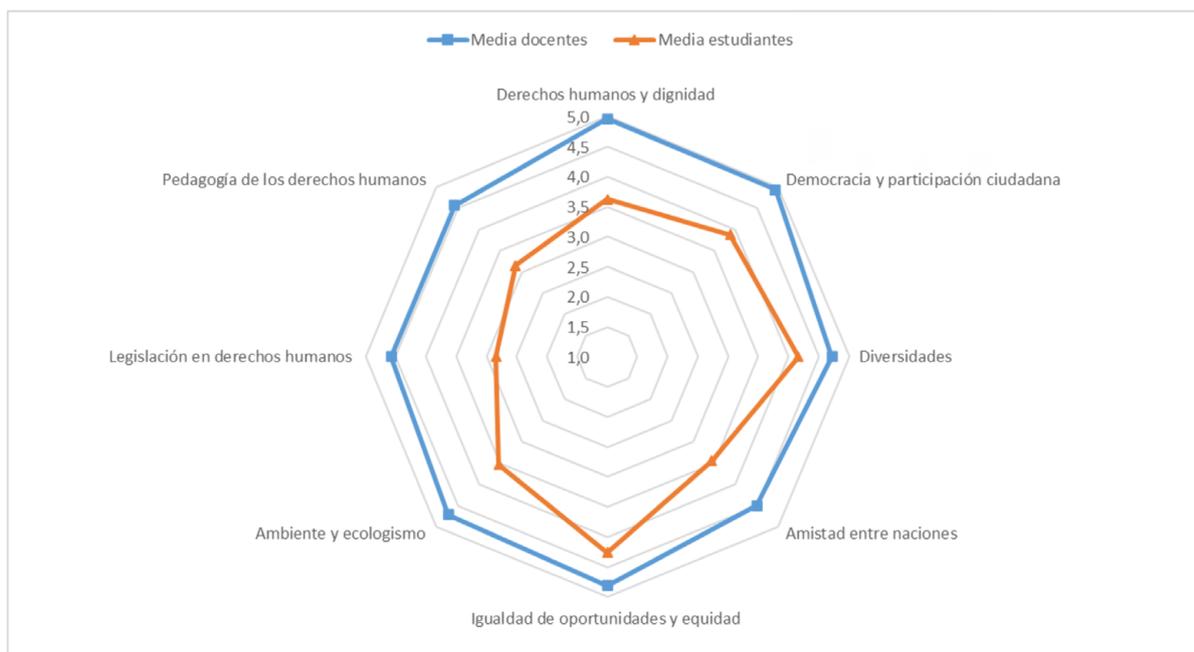


Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 11 queda claro que los estudiantes identifican como los temas foco en la formación docente en la Universidad de Osnabrück la igualdad de oportunidades y equidad, las diversidades, la democracia y la participación ciudadana, lo cual difiere de lo indicado por los docentes en sus respuestas.

Esta relación entre los promedios de las respuestas de los docentes y los estudiantes se ilustra en el siguiente gráfico 12:

Gráfico 12. Promedio de respuestas del personal docente y la población estudiantil sobre la importancia que asignan a las temáticas en DDHH en la formación docente.



Fuente: Elaboración propia.

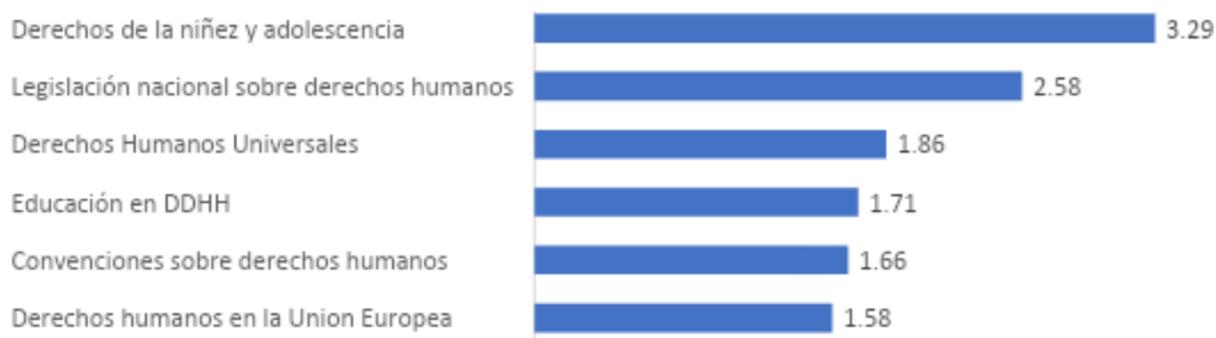
El gráfico 12, que representa ambos grupos cuestionados, muestra que los docentes tienden a identificar todos los temas relevantes de derechos humanos como importantes, mientras que los estudiantes identifican solo algunos de estos temas en el marco de la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

La siguiente pregunta realizada a los docentes “¿Con qué frecuencia hizo referencia Ud. en sus cursos a los siguientes documentos internacionales y nacionales de los derechos humanos?” y a los estudiantes “¿Con qué frecuencia se ha hecho referencia en su carrera de formación docente en la Universidad de Osnabrück a los siguientes documentos internacionales y nacionales de los derechos humanos?” concierne a los documentos de la normativa legal, internacional y nacional, de los derechos humanos, utilizados en los cursos de la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

A partir de un listado de documentos presentado en el cuestionario, se agrupó los documentos en categorías a fin de poder ilustrarlos a través de los promedios de las respuestas, como se observan en las siguientes gráficas 13 y 14. En la gráfica 13, se muestra que los documentos priorizados de la normativa relevante de los derechos humanos por los docentes en la Universidad de Osnabrück son los documentos sobre derechos de la niñez y adolescencia,

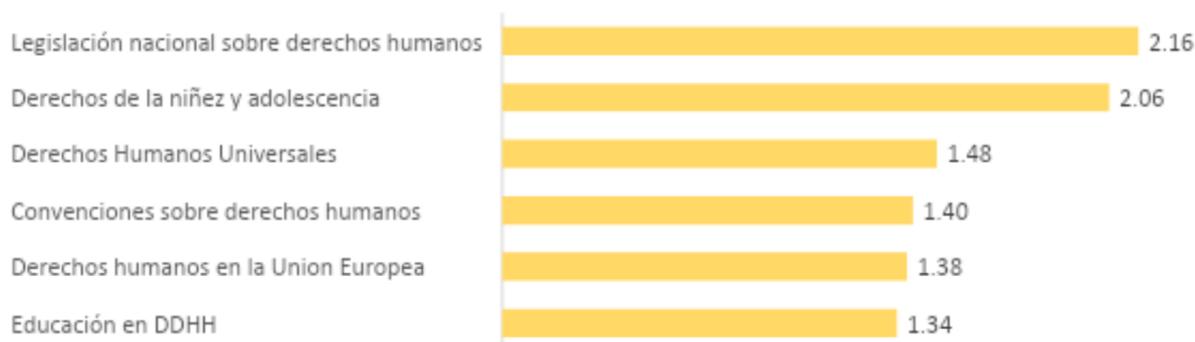
documentos de la legislación nacional sobre los derechos humanos, así como los derechos humanos universales. Con menor frecuencia, se presta atención a la normativa de la educación en derechos humanos, convenciones, o bien a los documentos legales de derechos humanos de la Unión Europea.

Gráfico 13. Frecuencia con que el personal docente hizo referencia a los siguientes documentos internacionales y nacionales sobre derechos humanos en sus cursos en la UOS.



Fuente: Elaboración propia.

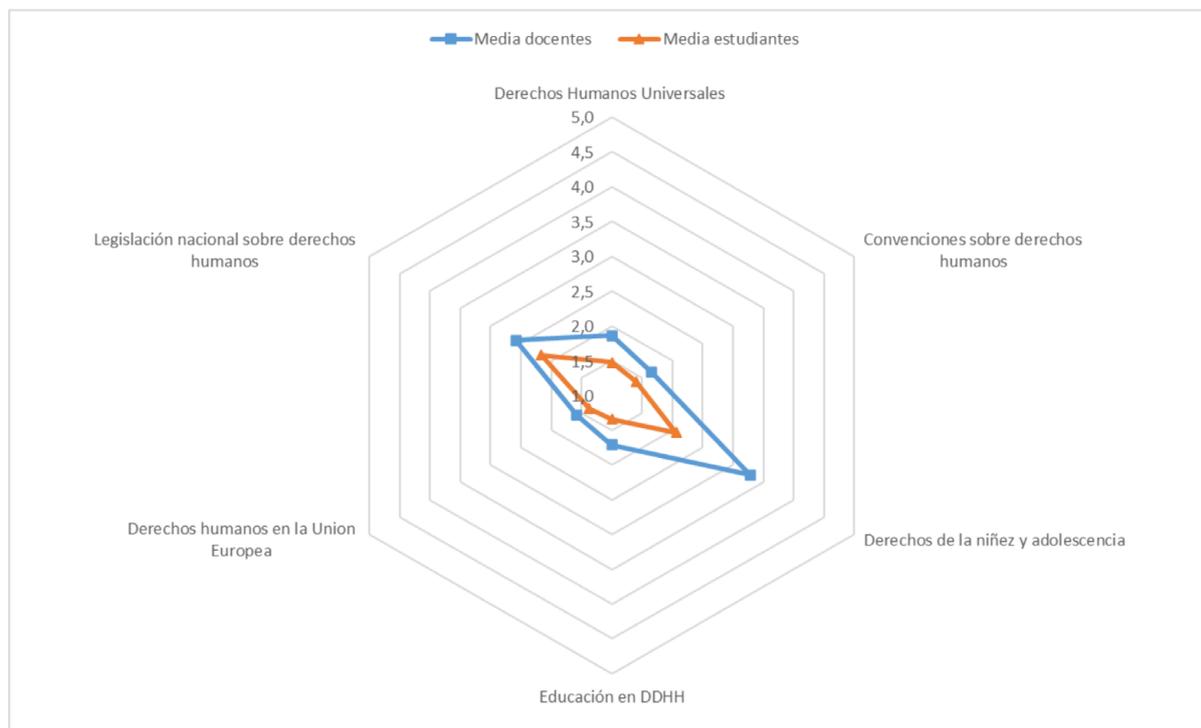
Gráfico 14. Respuesta de estudiantes sobre si se ha hecho referencia a los siguientes documentos internacionales y nacionales sobre derechos humanos en los cursos de la carrera UOS.



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 14 se muestran los documentos que se trabajan con mayor frecuencia o que son más “populares” en los cursos de la formación docente en la Universidad de Osnabrück y se agrupan según el promedio de las opiniones de los estudiantes bajo las categorías de legislación nacional, derechos de la niñez y los derechos humanos universales, lo cual coincide con las respuestas de los docentes, salvo que para los docentes los derechos del niño ocupan el primer lugar y la legislación nacional el segundo. En relación, la media de las respuestas de ambos grupos se representa en el siguiente gráfico 15:

Gráfico 15. Promedio de respuestas del personal docente y de la población estudiantil sobre los documentos de DDHH que se trabajan con mayor frecuencia en los cursos UOS.

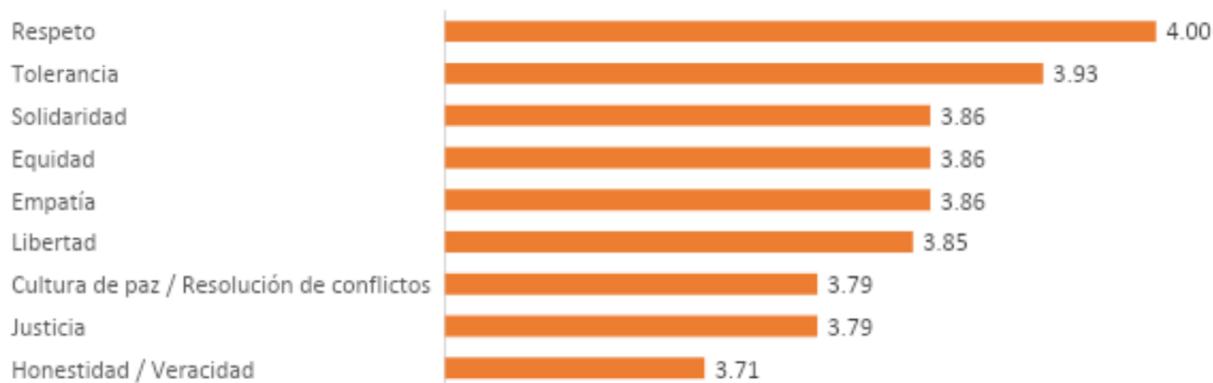


Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la tendencia de las respuestas, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, va en la misma dirección, tal como se identificó en las gráficas 13 y 14 anteriormente.

La siguiente pregunta se formuló como una afirmación o declaración dirigida de igual forma a docentes y estudiantes: “La oferta académica de la Universidad de Osnabrück prepara a los estudiantes para integrar los siguientes valores en su futura práctica profesional desde una perspectiva de derechos humanos.” En referencia a esta afirmación, se ve en el gráfico 16 que el promedio de los docentes identificó los siguientes valores como relevantes:

Gráfica 16. Valores presentes desde una perspectiva de derechos humanos en la formación de docentes según respuesta de docentes USO.



Fuente: Elaboración propia.

El respeto y la tolerancia lideran, en la opinión de los docentes. Luego se posicionan la solidaridad, la equidad, la empatía, la libertad, etc. Así, para los docentes, los estudiantes integran estos valores en su práctica profesional después de haberse graduado de la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

Según el promedio de las respuestas de los estudiantes, se pueden observar en el gráfico 17 los valores equidad, respeto y tolerancia aquellos para los que se prepara en mayor medida en la formación docente en la Universidad de Osnabrück.

Gráfico 17. Valores presentes desde una perspectiva de derechos humanos en la formación de docentes según respuesta de estudiantes UOS.

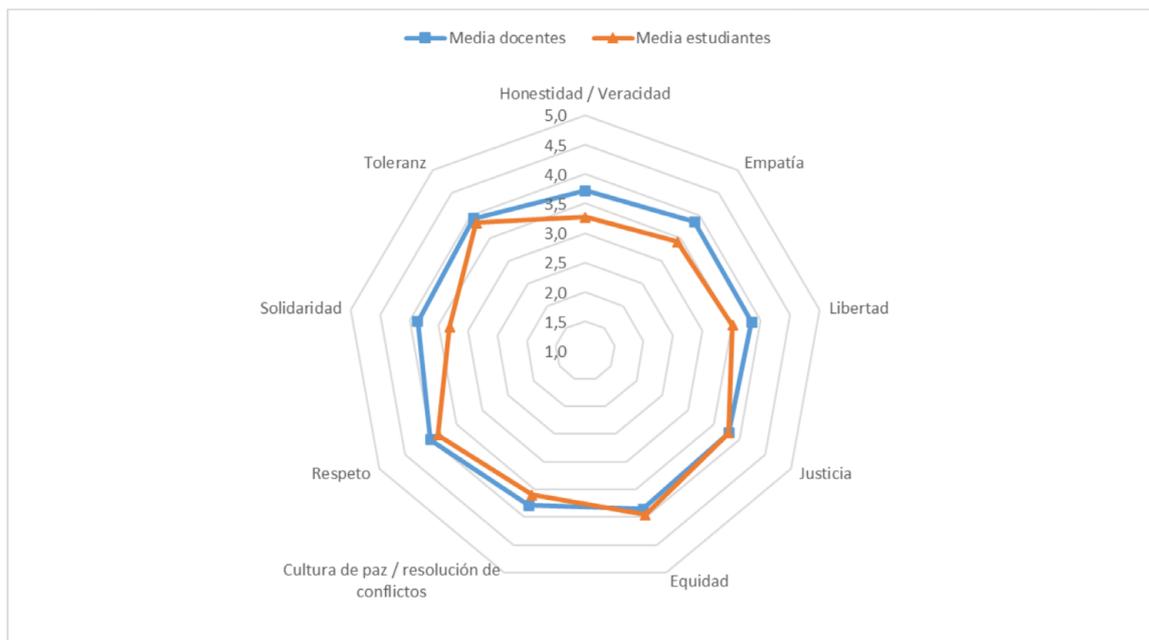


Fuente: Elaboración propia.

No se observa mucha variación en las variables, según los valores de la escala, por lo cual se entiende que, según los estudiantes, todos los valores denominados son tratados (en mayor o menor medida) en las carreras de formación docente en la Universidad de Osnabrück.

En el siguiente gráfico 18 se comparan los promedios de las respuestas de los docentes y los estudiantes en cuanto a los valores para los que se prepara más en la formación docente de la Universidad de Osnabrück:

Gráfica 18. Promedio de respuestas del personal docente y de la población estudiantil en cuanto a los valores presentes en la formación de docentes en UOS.



Fuente: Elaboración propia.

Dicho gráfica 18 ilustra los promedios de las opiniones sobre los valores tratados en las carreras de formación docente. Estas carreras preparan para integrar los valores mencionados en el futuro profesional. Se puede observar que, a pesar de que no hay mucha variación entre las opiniones, existen discrepancias, por ejemplo, en cuanto al valor de la solidaridad entre los docentes y los estudiantes, cuya variación resalta de forma más clara que en otros casos.

La siguiente pregunta abordó los temas relevantes de los derechos humanos incluidos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück. La media de las respuestas de los docentes se observa el siguiente gráfico 19:

Gráfico 19. Temas sobre DDHH presentes en la formación docente en la UOS según docentes.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 19 muestra, que de las categorías identificadas, los docentes consideran que se tratan con mayor consideración las diversidades, la igualdad de oportunidades y equidad, así como los derechos humanos y dignidad en las primeras tres posiciones en el gráfico 19. Por su parte, los estudiantes, en promedio, indicaron que las categorías más abordadas en la formación docente de la Universidad de Osnabrück, tal como ilustra el siguiente gráfico 20, son igualdad de oportunidades y equidad, diversidades, democracia y participación ciudadana y, luego, en menor medida, ambiente y ecologismo, derechos humanos y dignidad, amistad entre naciones, etc.

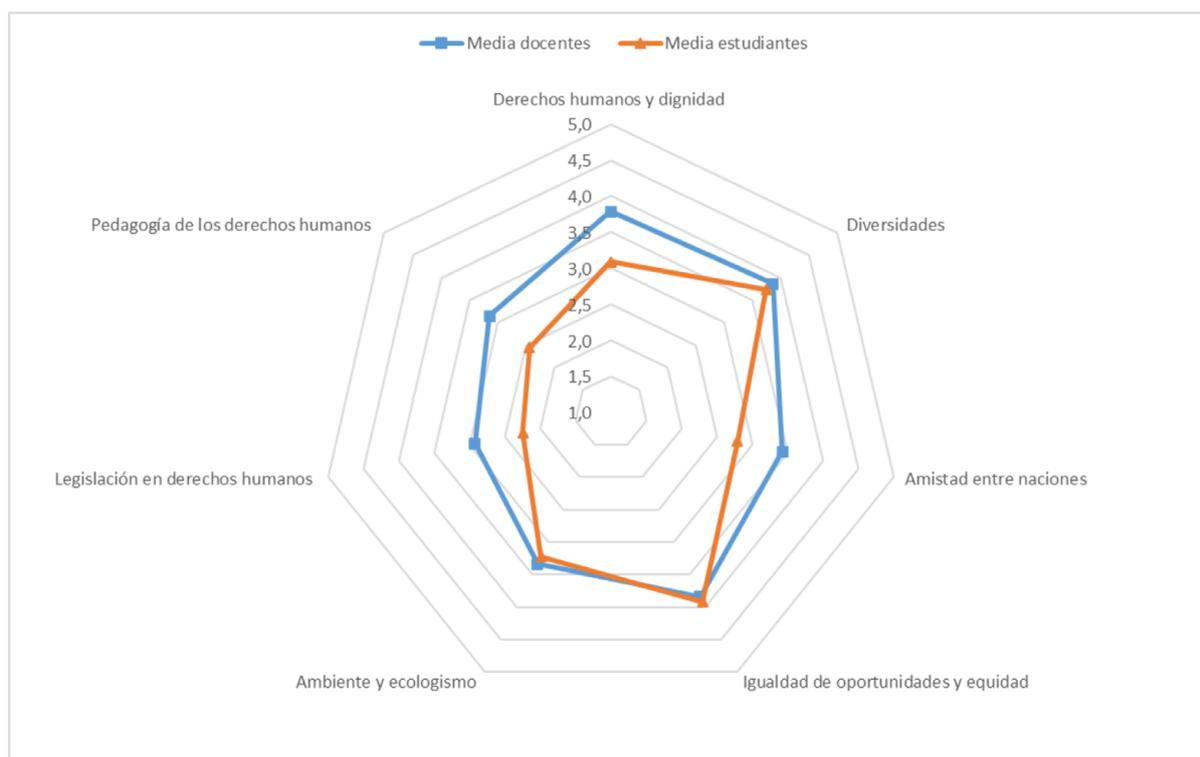
Gráfico 20. Temas sobre DDHH presentes en la formación docente en la UOS según estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, las respuestas de ambos grupos defieren uno del otro, dado que los estudiantes declaran que los temas de igualdad de oportunidad, equidad, diversidades y democracia y participación ciudadana se consideraron más en la formación docente en la universidad. La correlación de ambos grupos juntos se observa en el siguiente gráfico 21:

Gráfica 21. Promedio de las temáticas sobre DDHH presentes en la formación de docentes en UOS de acuerdo con criterio de docentes u estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta por comparar concierne a las vivencias en las clases y la experiencia en el aula en general. Para las afirmaciones exactas, por favor, véanse las preguntas y afirmaciones presentadas antes de los gráficos.

Así, la pregunta para los profesores acerca de si permiten a sus estudiantes expresar libremente sus ideas o, por ejemplo, su preferencia sexual u otras creencias, refiere a la primera categoría: “Libertad de expresión”. Bajo la segunda categoría, “Trato de parte del profesor”, se abarcan la manifestación del respeto del docente al estudiante, trato igualitario a los estudiantes, e igual, desde la perspectiva de los estudiantes si se sienten tratados de forma respetuosa e igualitaria por los docentes. La tercera categoría se titula “Buenas prácticas de trabajo en el aula” y abarca preguntas sobre el favorecimiento del trabajo solidario, colaborativo, respeto y tolerancia en la forma del trabajo. La cuarta categoría, “Comportamientos del estudiante”, abarca preguntas sobre la honestidad en la aplicación de la normativa universitaria, manifestación de un trato

empático con los compañeros y las compañeras, así como favorecimiento del diálogo ante posibles conflictos en el aula. En conclusión, estas categorías son:

- Categoría 1: Libertad de expresión;
- Categoría 2: Trato de parte del profesor;
- Categoría 3: Buenas prácticas de trabajo en el aula;
- Categoría 4: Comportamientos del estudiante.

A partir de estas cuatro categorías, desarrolladas específicamente para evaluar las vivencias en el aula, se pueden observar los siguientes gráficos 22 y 23.

Según la validación de los promedios de las respuestas indicadas por los estudiantes, lo que más se vivencia en el aula son los comportamientos del estudiante, siendo estos muy importantes, ya que representan un valor de 4,42 en la escala de 5, siendo este “muy importante”. Luego vienen la libertad de expresión, el trato de parte del profesor y las buenas prácticas de trabajo en el último lugar, con un valor de 3,65 de 5.

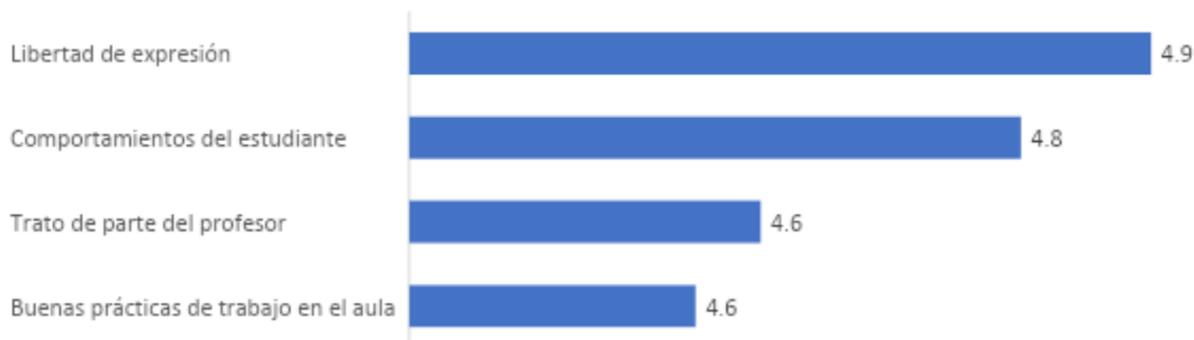
Gráfico 22. Buenas prácticas en derechos humanos que se desarrollan en el aula según la población estudiantil.



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes, con base en los promedios de las respuestas, indicaron que lo que más se vivencia en el aula es la libertad de expresión, con un valor de 4,9 sobre la escala de 5, seguido por los comportamientos del estudiante, casi igual de importante, con 4,8; luego, el trato por parte del profesor y, en el último lugar, las buenas prácticas en el aula. Sin embargo, el valor de esta última categoría no es bajo, al ser de 4,6 sobre el máximo de 5.

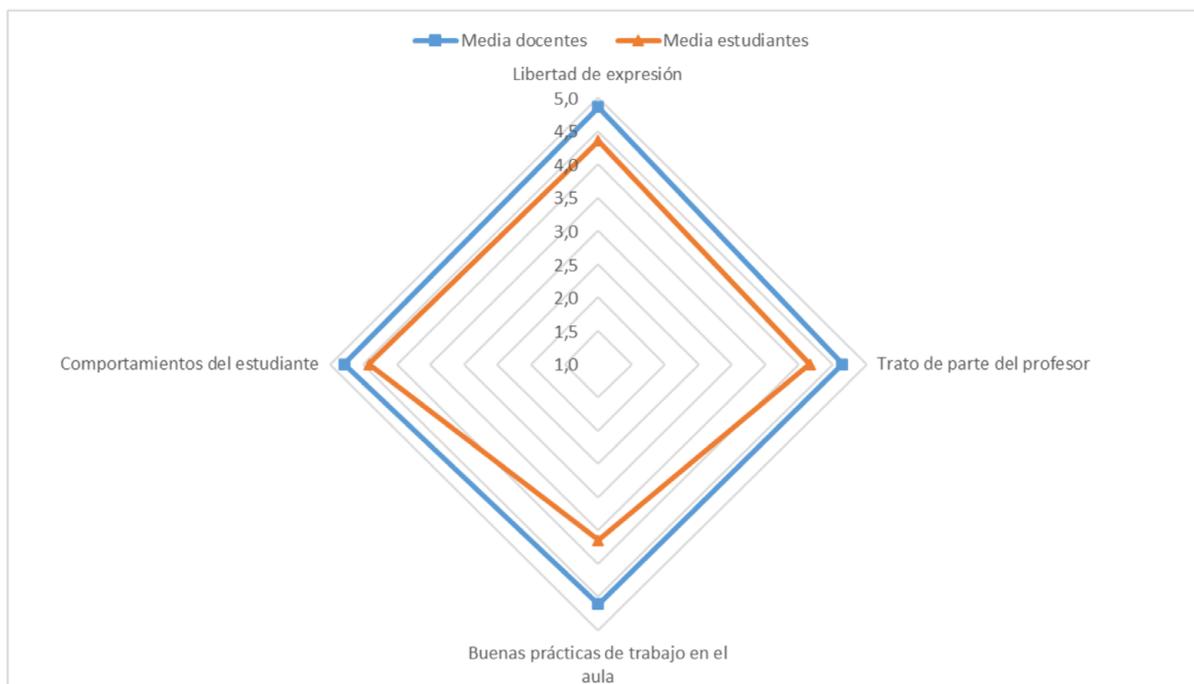
Gráfico 23. Buenas prácticas en derechos humanos que se desarrollan en el aula según el personal docente.



Fuente: Elaboración propia.

La correlación de estas categorías se presenta a continuación en el gráfico 24 y expresa una tendencia en la misma dirección de las que indican los docentes y los estudiantes en las clases, desde sus correspondientes perspectivas:

Gráfico 24. Buenas prácticas en derechos humanos que se desarrollan en el aula según el personal docente y el estudiantado UOS.



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, habiendo evaluado y validado los datos obtenidos de los cuestionarios de docentes y estudiantes, a partir de los promedios de las respuestas de ambos públicos objetivo, se pudieron evidenciar las tendencias y la comparación entre las respuestas. Para validar la información con la ayuda de otro instrumento, el siguiente subcapítulo presenta y analiza la información obtenida de los grupos focales, tanto con docentes como con estudiantes.

b) Grupos focales

Paralelo a los cuestionarios, se decidió realizar grupos focales dirigidos tanto a docentes como a estudiantes de formación docente. De esta forma, el miércoles 23 de enero de 2019 se realizaron los grupos focales en la Universidad de Osnabrück, en dos instancias, con docentes y con los estudiantes, para hablar sobre sus experiencias, observaciones e impresiones sobre los temas y los valores relevantes para la educación en derechos humanos en las carreras de formación docente en la Universidad de Osnabrück.

La actividad se realizó con la ayuda de una guía anteriormente preparada para orientar la conversación, que estaba dividida en los siguientes temas o categorías para abordar los aspectos relevantes:

- Inclusión de los derechos humanos en los planes de estudio;
- Inclusión de valores en los planes de estudio;
- Los derechos humanos en las interacciones docente-estudiante;
- Prácticas en derechos humanos en la formación docente;
- Resultados: Buenas experiencias en derechos humanos y valores.

En cuanto a la primera categoría, la inclusión de los derechos humanos en los planes de estudio, los docentes presentes concordaron en que muchos temas de los derechos humanos se tratan de forma implícita y sólo algunos pocos temas son tratados explícitamente. Por ejemplo, si bien los docentes dijeron trabajar tanto explícita como implícitamente los temas de democracia y participación, diversidades, educación para la paz e igualdad de oportunidades, en la formación docente en la Universidad de Osnabrück no se toma en cuenta ni la normativa en derechos humanos ni la pedagogía de los derechos humanos.

Acerca de la misma temática, los estudiantes dijeron que normalmente los derechos humanos no se tematizan de manera explícita, pero que de vez en cuando se hace referencia a ellos o se mencionan brevemente. Algunas temáticas son abordadas en cursos y proyectos concretos. Así, por ejemplo, la dignidad humana y los derechos humanos solo se ven en parte, igual que la democracia y participación y ciudadanía, debido a que se hace mención sobre estos temas en algún curso concreto. Los estudiantes también dijeron que sí hay una variedad de cursos que trabajan la temática de diversidades e igualdad de oportunidades, pero son cursos sobre todo optativos, por lo cual los cupos son limitados. Esto no da la oportunidad a todos los estudiantes de participar en ellos. Se concordó que los temas se ven mucho de manera implícita. También se pudo identificar que en el núcleo pedagógico no se tratan temas como ambiente, ecologismo, normativa de derechos humanos ni la pedagogía de los derechos humanos.

En cuanto a la inclusión de valores, los docentes reconocieron que algunos como la solidaridad, la cultura de paz y la empatía se trabajan de forma implícita. Se planteó la necesidad de lograr actividades prácticas para incorporar el trabajo con los valores en las clases.

Los estudiantes dijeron que los valores como la solidaridad y el respeto son abordados en proyectos como “HOPE” o “Balú y tú”. Por su parte, la igualdad y la equidad se trabajan en cursos específicos, por ejemplo, de género; la libertad se trabaja en el curso de violencia. La cultura de paz y resolución de conflictos se ve en los cursos de comunicación no violenta y pedagogía de la democracia, mientras que la empatía se da en cursos de didáctica general y pedagogía. Según los estudiantes, la tolerancia y la justicia se trabajan en los cursos de género y de inclusión. Asimismo, identificaron algunos cursos en los cuales se mencionan los valores: *Clásicos de la pedagogía, Comportamiento en situaciones escolares de conflicto, Lecturas interdisciplinarias de Inclusión, Comunicación no violenta, Equidad educativa y la Supervisión de estudiantes.*

En cuanto a las interacciones docente-estudiante, los docentes afirmaron que es importante tomar en cuenta la posición de los estudiantes y que las didácticas necesariamente tienen que apoyar a los estudiantes en el manejo de las ambigüedades y tensiones. Los estudiantes dijeron que, en general, los docentes del núcleo pedagógico son muy consientes, y que trabajan las temáticas relevantes en las clases.

Como parte de las prácticas en derechos humanos en la formación docente, los docentes identifican la evaluación de presentaciones entre estudiantes, enfoques para mentalizar, cursos democráticos, discursivos, con experiencia práctica, retroalimentación, trabajos con dilemas, entre otros. Los estudiantes, en cambio, afirmaron que no existen métodos explícitos para trabajar la educación en derechos humanos y que en la opinión de los estudiantes tampoco se da de forma explícita. Lo que sí se dan, mencionan, son cursos de temáticas afines (inclusión, interculturalidad, pedagogía democrática, etc.), trabajo en grupo, discusiones, participación en proyectos, etc.

En resumen, los docentes están de acuerdo con la conclusión de que la educación en valores y derechos humanos no constituye una prioridad de la formación docente en la Universidad de Osnabrück. Las temáticas más trabajadas son democracia y participación, diversidades e inclusión/igualdad de oportunidades, que son abordados de manera implícita. Lo interesante es que no se trabaja, en absoluto, ni la normativa jurídica de los derechos humanos ni la pedagogía en derechos humanos. Los valores son enseñados más implícita que explícitamente. Los estudiantes respondieron de forma más práctica poniendo ejemplos de cursos que pueden ser considerados como buenas experiencias o prácticas; por ejemplo, el curso de Introducción a la pedagogía social, una serie de lecturas interdisciplinarias sobre inclusión y el curso de Pedagogía social sobre el trato pedagógico de niños acogidos en hogares y familias.

Una vez realizada la labor de la validación de los datos obtenidos de ambas fuentes, en resumen, fueron extraídas algunas conclusiones de dicha comparación de respuestas obtenidas a través de la aplicación de los dos instrumentos, tanto los cuestionarios como los grupos focales.

2.8 Hallazgos de cuestionarios y grupos focales

a) Cuestionarios

- De los cuestionarios se pudo deducir que por lo menos la mitad de los docentes que participaron en el cuestionario, (desde 50% de los participantes) opinan que las temáticas de derechos humanos / criterios de derechos humanos son muy importantes.
- Aproximadamente un 32% de los estudiantes, en promedio, opina que las temáticas de derechos humanos / criterios de derechos humanos son muy importantes.
- Más de la mitad del profesorado (58.82%) de formación docente de la Universidad de Osnabrück no incentiva a los estudiantes a participar activamente en proyectos y grupos que promocionan una educación en valores y derechos humanos.
- La gran mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario (88.73%), no participa activamente de actividades para la promoción de una educación en valores y derechos humanos.
- Tanto los docentes como los estudiantes de formación docente de la Universidad de Osnabrück coinciden en que no se hace referencia de manera frecuente en las clases a los documentos internacionales y/o nacionales de la normativa de derechos humanos.
- Más de la mitad de los docentes (66.67%) opina que puso a disposición de los estudiantes durante sus clases en el marco de la formación docente en la Universidad de Osnabrück instrumentos que les hayan servido para conocer y proteger derechos propios y ajenos.
- Casi la totalidad de los estudiantes (92%) opina que no se le ha puesto a disposición en el marco de la formación docente en la Universidad de Osnabrück instrumentos para conocer y proteger derechos propios y ajenos.
- Tanto los docentes como los estudiantes de la formación docente en la Universidad de Osnabrück coinciden, en diferente medida, que la oferta educativa brindada prepara para integrar los valores relevantes de una educación en valores y derechos humanos en la futura práctica profesional.
- Solo 20% de los docentes piensa que la formación docente en la Universidad de Osnabrück no sensibiliza a los estudiantes para practicar los derechos humanos en su futuro profesional, mientras que casi la mitad de los estudiantes (48%) comparte esta opinión.

- Tanto docentes como estudiantes coinciden en que, en mayor o menor medida, en el marco de la formación docente en la Universidad de Osnabrück se abordan las temáticas de derechos humanos relevantes para una educación en valores y derechos humanos.
- Mientras que el 80% de los docentes dice incentivar “siempre” o “frecuentemente” a sus estudiantes de formación docente a cuestionarse las propias normas y valores, así como reflexionar sobre los estereotipos basados en influencias culturales y religiosas, solo el 32.8% de los estudiantes comparte esta opinión.
- La gran mayoría de los docentes (86.67%) se muestran sensibles en cuanto a las cuestiones de una educación de valores y derechos humanos. Casi la mitad de los estudiantes (46.4%) comparte esta opinión sobre sus docentes.
- Tanto los docentes como los estudiantes opinan que, en diferente medida, durante las clases y actividades educativas se vive un ambiente con conductas guiadas por temáticas y valores de una educación en valores y derechos humanos.
- La mayoría de los docentes (60%) están seguros de que la formación docente en la Universidad de Osnabrück sensibiliza a los estudiantes para incorporar la educación en derechos humanos en su futuro profesional; entretanto, el 26,4% de los estudiantes comparten esta opinión.
- El 40% de los docentes opina que en la formación docente de la Universidad de Osnabrück existen experiencias y observaciones que sensibilizan a los estudiantes para aplicar la educación en derechos humanos en su futuro profesional; en este caso, el 17,6% de los estudiantes comparte esta opinión.

b) Grupos focales

A partir de la validación de los datos obtenidos en los grupos focales, se puede concluir lo siguiente:

- Los derechos humanos se tratan en la formación docente en la Universidad de Osnabrück de forma más implícita que explícita.
- Hay una variedad de cursos en el núcleo pedagógico de formación docente en la Universidad de Osnabrück que trabaja los temas de diversidades e igualdad de oportunidades.
- Los cursos que abordan las temáticas de derechos humanos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück tienen cupos limitados, lo cual imposibilita que todos los estudiantes puedan participar de ellos.

- En el núcleo pedagógico de formación docente en la Universidad de Osnabrück no se tratan temas como ambiente y ecologismo, normativa de derechos humanos ni pedagogía de los derechos humanos.
- Los valores se trabajan en los cursos de forma implícita en cursos optativos específicos y mediante la participación en proyectos (ejemplo, HOPE y Balú y Tú).
- Los estudiantes opinan que el profesorado de formación docente en la Universidad de Osnabrück es muy consiente, mientras que los docentes mismos quieren apoyar a los estudiantes a través de las didácticas.
- No existen métodos explícitos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück para trabajar la educación en derechos humanos, pero sí temáticas afines a través de participación en cursos específicos, trabajos en grupo, proyectos, discusiones, etc.
- La educación en valores y derechos humanos no constituye una prioridad en la formación docente en la Universidad de Osnabrück y existe una clara necesidad expresada por ambos grupos de abordar tanto las temáticas de los derechos humanos como los valores de forma explícita.

2.9 Conclusión

En conclusión, la aplicación y la validación de ambos instrumentos demostró que los hallazgos del análisis de los cursos del núcleo pedagógico de la formación docente en la Universidad de Osnabrück coinciden con las opiniones de los docentes y los estudiantes de las carreras correspondientes, en que hace falta una educación en valores y derechos humanos explícita. Los valores se dan de manera más implícita y se pueden vivenciar en el aula a través del trabajo en grupos, dinámicas de discusión, o bien a través de la participación en cursos de temáticas específicas; sin embargo, estos temas no se tratan de manera explícita.

Los temas de los derechos humanos y dignidad, la democracia y la participación ciudadana, igualdad de oportunidades y equidad, y diversidades son atendidos en mayor o menor medida en los cursos del núcleo pedagógico de la formación docente en la Universidad de Osnabrück. No obstante, ni las categorías de ecologismo, pedagogía de derechos humanos o la normativa de los derechos humanos son considerados dentro de las carreras con núcleo pedagógico. Es decir, los futuros profesores que se reciben de la formación docente de la Universidad de Osnabrück carecen de formación explícita en los temas relevantes de los derechos humanos, para saber aplicarlos luego en la ejecución de su profesión en el futuro. Los valores relevantes para una educación en derechos humanos se trabajan en su mayoría de manera implícita.

A partir de los promedios de las opiniones de los docentes, la formación docente en la Universidad de Osnabrück prepara a los estudiantes sobre todo para integrar los valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad en su futura práctica profesional. A partir del promedio

de las opiniones de los estudiantes, los valores que se llevan los estudiantes de la formación docente de la universidad son la equidad, el respeto y la tolerancia. Sobre la base de la experiencia en clase y las vivencias en el aula, se observó que se presta mayor atención a las categorías como derechos humanos y dignidad, así como democracia y participación ciudadana, seguido por diversidades. Esto demuestra que hay prácticas dentro del aula que prestan atención a los temas de derechos humanos y los valores relacionados, pero no están en el foco de la formación docente debido a que no se abordan de forma explícita. La integración de la educación explícita en valores y derechos humanos en la formación docente en la Universidad de Osnabrück es una necesidad no atendida identificada en el marco del análisis.

Como bien lo manifiestan los resultados aquí documentados, en la formación docente no se presta suficiente atención a la reflexión y a un desarrollo propio de la ética y de los valores básicos de los derechos humanos, lo que para una comprensión más profunda de su significado y alcance pedagógico sería absolutamente necesario. Además, también faltan modelos y conceptos de formación claros y generalizables para la aplicación de una formación en valores basada en derechos humanos en la formación universitaria de docentes (Reitz/Rudolf 2014) y “cabe señalar que, en respecto al desarrollo educación por medio de los derechos humanos, en lo que respecta a los procesos de desarrollo escolar y la evaluación de las escuelas y las instituciones educativas extraescolares, hasta ahora los derechos humanos sólo se han vinculado explícitamente en contadas ocasiones.”(Reitz/Rudolf 2014, p. 40).

Dado que el anclaje de la educación en materia de derechos humanos en el sistema educativo alemán es una obligación de la República Federal de Alemania, contraída al firmar y ratificar los tratados internacionales de derechos humanos. Su contribución a la cultura social de los derechos humanos debe considerarse seriamente como también la forma en que esta educación se puede aplicar en la formación de los docentes. Aunque en los últimos años la Conferencia de Ministros de Educación ha insistido repetidamente en el papel fundamental de los derechos humanos como requisito previo, marco y tema de la educación (cf. KMK 2018 a+b), nuestros resultados y los del Instituto Alemán de Derechos Humanos (Reitz/Rudolf 2014) muestran que la reivindicación jurídica todavía no se ha cumplido en gran medida.

Con base en un análisis exhaustivo de los documentos sobre el marco jurídico (normas de formación de docentes, reglamentos de bachillerato y maestría, leyes escolares etc.), los programas de estudios y la oferta de cursos, así como una encuesta por cuestionario y grupos de discusión, nuestro estudio confirma que, si bien en algunos documentos se menciona explícitamente la educación en materia de derechos humanos, esta es prácticamente inexistente como elemento obligatorio u optativo en la formación de docentes en Baja Sajonia. Los documentos centrales de derechos humanos, como la Declaración Universal De Derechos Humanos y la Convención Sobre Los Derechos Del Niño, son apenas conocidos por los docentes y los estudiantes de educación. Depende de cada docente si el tema se aborda y se trabaja en el contexto de los cursos de formación docente. Se puede suponer que la integración de la educación en materia

de derechos humanos en el sistema de enseñanza pública no es mejor en el resto de Alemania. El objetivo de la educación en materia de derechos humanos es esencialmente ofrecer una educación integradora en, desde y para los derechos humanos, que trata de fortalecer la pertenencia, el acceso y la participación social, ayuda a reducir la discriminación y que contribuye así a una coexistencia pacífica y más igualitaria en nuestras sociedades.

Las áreas temáticas para la educación en materia de derechos humanos en las universidades en el marco de la formación de docentes que se desarrollaron con el apoyo del Instituto Alemán de Derechos Humanos, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y la organización no gubernamental Novamérica en el marco del proyecto universitario del DAAD “Valores y educación en materia de derechos humanos en la formación de docentes en Universidades”, comprenden cuatro áreas temáticas en los cursos siguientes:

- Dignidad humana y derechos humanos en general
- Pedagogía de los derechos humanos
- Democracia, Participación y Ciudadanía / Educación para la Paz
- Inclusión de las diversidades, equidad e igualdad de oportunidades (no discriminación)

Además, el fortalecimiento de la empatía como conocimiento pedagógico en la formación de los docentes parece ser fundamental en un sentido general y específico (cf. Müller-Using, 2015, Gassner, 2006, Liekam, 2004), porque permite referirse a la situación de la otra persona y ayuda a comprenderla en su situación y contexto y vincular esta comprensión con el conocimiento de alternativas profesionales.

En contextos escolares cada vez más heterogéneos, es necesario que los profesores reciban una educación en materia de valores y derechos humanos (Müller-Using 2012, 2018a+b) y tengan suficiente “experiencia mundial” para poder asumir el liderazgo pedagógico en el contexto del aula. En el contexto mundial con condiciones de vida cada vez más cambiantes de aquellos países que provocan migraciones a Europa y Alemania, los conocimientos pedagógicos interculturales y sobre migración, así como la experiencia cultural diversa de los profesores, son también cada vez más necesarios para poder reconocer a los niños y jóvenes en sus contextos biográficos y, por tanto, comprender y comprender mejor su comportamiento.

La educación en derechos humanos en un sentido más amplio significa la educación para una sociedad abierta, democrática y pluralista basada en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad que resulta del respeto a la dignidad humana, el cuidado de los demás y de uno mismo, y la visión ecológica de la vida en el planeta (Payá, 1997). Su objetivo es la formación de entidades legales, la percepción y comprensión del planeta como una casa común, la percepción social y la participación activa bajo el concepto de ciudadanía global y planetaria. Los métodos y temas elegidos para este tipo de procesos de aprendizaje y comprensión refuerzan la base de conocimientos, la reflexión y el diálogo necesarios basados en experiencias reales y cotidianas (Sacavino 2018).

Por lo tanto, para una educación intercultural en materia de derechos humanos ofrecida en el contexto de la formación docente universitaria, los siguientes puntos parecen ser pertinentes para abordar las deficiencias mejorar los programas de estudio:

- Fundamentos ético-filosóficos en la comparación intercultural y los diversos argumentos para la educación universal en valores y derechos humanos.
- Identificación de los valores que representan los derechos humanos como promotores de una ética intercultural, global y planetaria.
- Definición del concepto de dignidad humana (su libertad, seguridad, igualdad y justicia) en comparación con un enfoque intercultural de la educación en valores y derechos humanos, que permite reconocer y promover el respeto de las diversas representaciones culturales de la dignidad.
- Reflexión sobre los conceptos de “igualdad”, “desigualdad”, “justicia” y “equidad” desde una perspectiva educativa intercultural e inclusiva.
- Concepción del ser humano con sus derechos y deberes, libertades e interdependencias con los sistemas de poder definidos en su contexto y estructura ecológica, nacional, regional, social e histórica.
- Evaluación del equilibrio de poder: Considerando que en cada “cultura dominante” coexisten otras minorías, culturas extranjeras o étnicamente diferentes. Ejemplos y buenas prácticas para comprender y acercarse a otras tradiciones, contextos culturales y para comprender lo que esos “otros” piensan, hacen y sienten de una manera particular y por qué la convivencia debe reforzarse sobre la base del diálogo y el respeto.
- Conciencia para la preservación de los fundamentos de la vida, basada en el principio de que el hombre no está solo en el mundo y necesita su entorno para sobrevivir: se le enseña a cuidar, respetar, apreciar, proteger y promover la autosuficiencia en el entorno social y ecológico.
- La toma de conciencia de la desigualdad y la conciencia de las diferentes condiciones de vida y las discriminaciones que resultan de la ignorancia, los estereotipos y los prejuicios cuando se toma como norma la propia norma.
- Capacidad de entablar un diálogo entre diferentes contextos culturales y principios de comportamiento, promoviendo la comunicación, el intercambio y el reconocimiento de la perspectiva del otro, sobre la base de la conducción de una conversación y dialogo.

En el marco del proyecto internacional Valores y Educación En Materia De Derechos Humanos en la formación de docentes universitarios, se elaboró un programa de estudio sobre la educación en materia de valores y derechos humanos para docentes y estudiantes de Docencia sobre estas bases. En los cursos trabajados, el tema de los derechos humanos se trata explícitamente desde los valores humanos y su pedagogía, con el fin de introducir el empoderamiento, la empatía, la solidaridad, así como la ciudadanía activa a través de la educación en la formación docente universitaria y, de este modo, fortalecer estos valores y la educación en materia de derechos humanos a largo plazo de forma sostenible y tangible para el sector escolar.

2.10 Referencias

Centro de Estudios Generales. (2015) *Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente*. Universidad Nacional. Recuperado desde <http://www.ceg.una.ac.cr/index.php/maestria-en-humanidades-sociedad-y-ambiente>

“La democracia necesita demócratas convencidos y comprometidos – Se presentaron las recomendaciones sobre la educación para la democracia y los derechos humanos en la escuela”. Conferencia de Ministros de Cultura y Educación. 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/demokratie-braucht-ueberzeugte-und-engagierte-demokraten-empfehlungen-zur-demokratie-und-menschenr.html>

Carreras de formación de docentes en la Universidad de Osnabrück. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/erste_orientierung/abschluesse/lehramt.html

Catálogo de preguntas sobre el tema: Examen y aplicación de las declaraciones y recomendaciones sobre la educación en materia de derechos humanos. Instituto Alemán para los DDHH. 2014.

Chaves Salas, Ana Lupita; Kunze, Ingrid; Müller-Using, Susanne; Nakamura, Yoshiro. “¿Cómo forman al profesorado en educación secundaria en Alemania?”. 2017. Volumen 17, Número 3, Setiembre-Diciembre, pp.1-28. Revista indizada en REDALYC, SCIELO. Disponible en Internet: https://www.costaricazentrum.uni-osnabrueck.de/fileadmin/Benutzerupload/PDF_datei/Como_forman_al_profesorado_en_educacion_secundaria_en_Alemania.pdf

Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina de Alto Comisionado. Disponible en Internet: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>

Decreto sobre el trabajo en la escuela primaria de Baja Sajonia. Disponible en internet: https://www.mk.niedersachsen.de/download/122021/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Grundschule_Stand_August_2017.pdf

Derechos Humanos, Naciones Unidas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>

Educación en derechos humanos. Amnistía Internacional. Disponible en Internet: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>

Encuesta nacional de la Secretaría para el informe nacional en el marco del Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Setiembre, 2008. Pág. 61. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf

Encuesta nacional realizada por la Secretaría para preparar un informe nacional en el marco del Plan de Acción de las Naciones Unidas para el Programa Mundial para la educación en derechos humanos. SECRETARÍA DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS DE CULTURA DE ESTADOS FEDERADOS DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA. Bonn, septiembre de 2008. (Texto original en alemán). Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf

Estatuto del estudiantado de la Universidad de Osnabrück. 2012. Página 12. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/d4_akad._angelegenheiten/ordnungen/Satzung-Studierende_2013-01.pdf

Estatuto jurídico. Ordenamiento fundamental de la Universidad de Osnabrück. Texto original en alemán. Disponible en internet: https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/d4_akad._angelegenheiten/ordnungen/Grundordnung_2017-10.pdf

GASSNER, Burghard. Empathie in der Pädagogik. Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung. 2006. Disponible en Internet: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/7224>

La Cultura de Paz. La Paz de Westfalia. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.osnabrueck.de/friedenskultur/kultur-des-friedens/friedensschluss-von-1648.html>

La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. 2 de noviembre de 2011. Disponible en Internet: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>

La Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>

La democracia como objetivo, tema y práctica de la educación histórico-política y de la educación en la escuela. Conferencia de Ministros de Educación y Cultura. 06.03.2009, modificada 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

La educación en derechos humanos en la República Federal de Alemania La educación en derechos humanos en las escuelas. Conferencia de Ministros de Educación y Cultura. 04.12.1980, modificada 11.10.2018. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <http://kinderrechteschulen-nrw.de/4045-2/>

La educación y la enseñanza interculturales en la escuela. 2013. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

La ley de las escuelas de Baja Sajonia. 3 de marzo de 1998. Texto original en alemán. Disponible en Internet: Las tareas de la Conferencia de Ministros de Cultura y Educación. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>

Ley de las escuelas de Baja Sajonia. (Texto original en alemán). 1998. Última actualización 16 de mayo del 2018. Disponible en Internet: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html

LIEKAM, Stefan. Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität: Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. 2004. Disponible en Internet: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/>

Mandato educativo. Párrafo 2. La Ley de las Escuelas de Baja Sajonia. Texto original en alemán. Disponible en Internet: <http://www.schule.de/2241001/nschg.htm>

MÜLLER-USING, Susanne. Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück. V&R unipress. 2018b.

MÜLLER-USING, Susanne. Die multikulturelle Situation von Schule und von der Notwendigkeit, die schulpädagogische Arbeit interkulturell kompetent und empathisch zu gestalten. En: Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität. Grünewald. 2018a. P. 45-61.

MÜLLER-USING, Susanne. Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? En: Bildung und Erziehung, 68/1. 2015. P.41-60.

MÜLLER-USING, Susanne. Individuelle Förderung und die Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Grundschule: Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften. En: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne; Doll, Inga. (Edit.). Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Wolters Kluwer, 2012. P. 321-333.

PAYÁ SÁNCHEZ, Montserrat: Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual. Bilbao, España: Editorial DDB- Biblioteca de Psicología.1997. Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso). Disponible en Internet: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>

Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa. Plan de acción. Nueva York y Ginebra, 2012. Disponible en Internet: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Recomendación de la conferencia de ministros de cultura para la promoción de la educación en derechos humanos en la escuela. 2000. Texto original en alemán. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

Recomendación de la Conferencia de Ministros de Cultura y Educación para la promoción de la educación en derechos humanos en la escuela. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

Recomendación de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los estados en la República Federal de Alemania (2000) para el fomento de la Educación de los Derechos Humanos en el sistema escolar público. Disponible en Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf

Reordenamiento de los títulos de las maestrías en formación docente en Baja Sajonia, actualización 2015. Disponible en Internet: <http://www.schule.de/20411/mastervolehr.htm#anlage1>

Resolución 66/137. Naciones Unidas. Aprobada 19 de diciembre de 2011. Disponible en Internet: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/137&Lang=S

REITZ, Sandra; RUDOLF, Beate. Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. (Studie / Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte. 2014. Disponible en Internet: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-414034>

SACAVINO, Susana. Ciudadanía y derechos humanos: promoviendo la planetarización. In *Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948–2018)*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Hrsg. Abraham Magendzo K. und Paulina Morales A. Chile: UNESCO. 2018.

Sistema educativo en Alemania. Texto original en inglés. Disponible en Internet: http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20DEUTSCHLAND-definitiv_EN.pdf

3. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad Nacional: Centro de Estudios Generales (CEG) y el Centro de Investigación y Docencia en Investigación (CIDE)

Jaime Mora Arias
Marie Claire Vargas Dengo
Heidy Vega García
Rodolfo Vicente Salazar

3.1 Introducción

Este apartado se elabora en el marco del Proyecto DAAD “Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente”, desarrollado de manera conjunta entre la Universidad de Osnabrück (Alemania), la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional (Costa Rica).

Se inicia con una contextualización de la Universidad Nacional, sus principios, valores, fines, ejes transversales institucionales, ejes curriculares y áreas disciplinares. Además, se hace referencia a las Unidades Académicas involucradas en esta investigación, sus planes de estudio y carreras que se ofertan.

Se presentan los resultados del análisis de la información con respecto a la presencia de valores y derechos humanos (DDHH) en los planes de estudio del Colegio Humanístico Omar Dengo (CHOD) y el Centro de Estudios Generales (CEG), así como de las carreras de formación de docentes del Centro de Investigación de Docencia y Educación (CIDE).

Como parte de la investigación se realizaron diversos grupos focales con docentes y estudiantes tanto en el CEG como en el CIDE. La información recabada durante los grupos focales realizados se contrasta con el análisis de los planes de estudio de donde se obtiene información coincidente.

Además, se presentan los resultados de investigación a partir de la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes por el medio virtual (Google Formularios). Estos cuestionarios se aplicaron con el objetivo de recabar la percepción que tiene la población docente y estudiantil sobre la incorporación de las temáticas de educación en valores y DDHH y las metodologías empleadas en la formación humanista y docente de sus estudiantes. Se tomó como base el mismo cuestionario diseñado por el equipo de investigación de la UCR participante en el proyecto y se adaptó para aplicarlo con los mismos fines en la UNA. Los resultados que se presentan incluyen de forma comparativa los datos obtenidos según lo expresado por docentes y estudiantes, tanto en el CEG como en el CIDE. En algunas respuestas se incluyen los datos numéricos totales CEG-CIDE para obtener una visión integrada.

El documento finaliza con unas consideraciones que sintetizan los hallazgos principales a partir de los aspectos mencionados anteriormente y las referencias bibliográficas.

3.2 La Universidad Nacional y su Contexto

La Universidad Nacional (UNA) se crea en el año 1973 como la “Universidad Necesaria”, con “la consigna de brindar una educación superior de calidad a todos los sectores que conforman la sociedad y mayores oportunidades a los grupos más necesitados de la población costarricense” (UNA, 2017, párr. 3). Es heredera tanto de la Escuela Normal de Costa Rica –fundada en el año 1914– como de la Escuela Normal Superior –fundada en el año 1968– y en el transcurso del tiempo ha procurado reafirmar el compromiso social en diferentes regiones del país, en especial con las zonas rurales y vulnerabilizadas.

a) Principios, valores y fines

Como institución universitaria, la Universidad Nacional promueve la justicia, el bien común y el respeto irrestricto a la dignidad humana. Aboga por la honestidad y procura formar personas analíticas, críticas, propositivas, apoya la protección y defensa de los diversos ecosistemas (UNA, 2015a). Además, la rigen los siguientes principios: conocimiento transformador, humanismo, inclusión, probidad, responsabilidad ambiental y transparencia.

Dichos principios destacan la presencia de la temática de derechos humanos en la institución, según se describe a continuación:

- **Conocimiento Transformador:** Se refiere a la acción sustantiva, innovadora y creativa de la institución en la formación de personas y el desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales.
- **Humanismo:** Se refiere a la promoción de los derechos de las personas, el respeto, la justicia y la dignidad humana.
- **Inclusión:** Referido a la inclusión de los sectores menos favorecidos de la población.
- **Probidad:** Referido al accionar honesto al ejercer los derechos y deberes.
- **Responsabilidad Ambiental:** Se refiere a la protección y defensa de los ecosistemas para su conservación.
- **Transparencia:** Referido a la gestión responsable con los recursos y a la rendición de cuentas de los mismos.

- La UNA contempla los siguientes valores: compromiso social, excelencia, equidad, participación democrática y respeto, valores todos directamente relacionados con los derechos y la dignidad de la persona, según se anota como sigue:
- Compromiso social: Para la consecución de una mejor calidad de vida en sectores vulnerabilizados.
- Equidad: Referida a los derechos y oportunidades de la comunidad universitaria.
- Participación Democrática: Referida a la toma de decisiones y al ejercicio de la libertad de pensamiento y expresión.
- Respeto: Referido al reconocimiento de cada miembro de la comunidad universitaria en su dignidad como persona.

Además, la Universidad Nacional promueve el análisis sistemático y permanente de la realidad nacional e internacional para determinar sus tendencias, detectar sus problemas, necesidades y fortalezas y ofrecer alternativas de solución (UNA, 2015).

b) Ejes transversales institucionales

La UNA cuenta con ejes transversales institucionales que identifican el quehacer académico y profesional desde el año 2003 y que también se relacionan directamente con los derechos humanos en la propuesta curricular de las carreras formativas. Estos son, a saber: Desarrollo Humano Sostenible; Género; Equidad; Cultura ambiental y Diversidad cultural.

c) Ejes curriculares y Áreas disciplinares

Los planes de estudio de las distintas carreras de la Universidad Nacional definen ejes curriculares y áreas disciplinares a partir de su objeto de estudio. Los ejes curriculares refieren actividades formativas que sustentan el plan de estudios; las áreas disciplinares comprenden conocimientos teórico-metodológicos que dan sustento a los planes y se relacionan directamente con las competencias profesionales del graduado (Quesada, Cedeño y Zamora, 2001).

Además, los planes de estudio especifican ejes o temáticas transversales “que constituyen temas recurrentes en el plan de estudios, no paralelos a las áreas disciplinares, sino transversales a ellas” (Quesada, Cedeño y Zamora, 2001, p. 77). Estos últimos se visualizan durante las carreras en términos de contenidos de los cursos o bien como líneas conceptuales integradoras entre los cursos que se vinculan con la realidad social.

3.3 Unidades Académicas consideradas en la investigación

Esta investigación se ha centrado en las siguientes Unidades Académicas, algunas de las carreras que ofertan y sus respectivos planes de estudio:

a) Formación general (introdutoria para todas las carreras):

- Colegio Humanístico, Campus Omar Dengo, cursos del área de profundización.⁴⁴ Estos cursos son equivalentes a los cursos del Centro de Estudios Generales.
- Centro de Estudios Generales, cursos regulares de las cuatro áreas disciplinarias.

b) Formación profesional (para carreras específicas de formación de docentes):

1. División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE):

- Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar
- Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Primero y Segundo Ciclos
- Bachillerato en Educación Especial y Licenciatura con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos
- Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza del Inglés para Primero y Segundo Ciclos con salida lateral de profesorado⁴⁵

2. División de Educación para el Trabajo (CIDE):

- Bachillerato y Licenciatura de la carrera de Orientación

44 Para efectos de la investigación se está trabajando con los cursos del Colegio Humanístico correspondientes al área de profundización del año 2018, los cuales fueron parte de un plan piloto. Estos cursos fueron sometidos a una evaluación que dio como resultado la necesidad de algunas mejoras, que serán incorporadas en los siguientes ciclos lectivos.

45 Las carreras Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar; Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Primero y Segundo Ciclos y Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza del Inglés para Primero y Segundo Ciclos con salida lateral de profesorado están en proceso de rediseño curricular.

3. División de Educología (CIDE):

- Licenciatura en pedagogía con énfasis en didáctica
- Bachillerato y licenciatura en la enseñanza de la matemática
- Bachillerato y licenciatura en música, con énfasis en educación musical
- Licenciatura en literatura y lingüística, énfasis en literatura o en lingüística
- Bachillerato en la enseñanza del español bachillerato en literatura y lingüística con énfasis en español
- Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
- Licenciatura en la enseñanza de las Ciencias
- Bachillerato en lengua francesa con salida lateral de diplomado en lengua francesa
- Bachillerato en la enseñanza del francés
- Licenciatura en lingüística aplicada con énfasis en francés
- Bachillerato en la enseñanza de la educación física, deporte y recreación
- Bachillerato en la enseñanza de la filosofía
- Bachillerato en la enseñanza del inglés

4. División de Educación Rural (CIDE), planes de estudio de las carreras:

- Bachillerato y Licenciatura de Educación Rural I y II Ciclo

c) Posgrado (para carreras afines al Humanismo):

1. Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente, cursos del I Nivel.⁴⁶

⁴⁶ Programa de Posgrado de Maestría en su primera promoción.

3.4 Metodología

La investigación se realizó desde julio del 2018 a septiembre del 2019. Durante el 2018, el equipo de investigación llevó a cabo la elaboración de las herramientas para la recolección de la información (matrices de análisis y cuestionarios), así como la respectiva validación por parte de expertos, interinstitucionales e internacionales.

Durante el año 2019, en cada una de las instancias involucradas en la Universidad Nacional se efectuó el mismo proceso de investigación en cuanto a la recolección, la tabulación y el análisis de la información. Una vez obtenidos los datos, se contrastaron para obtener los resultados de forma integrada de ambas instancias. Participaron un total de 27 docentes (12 del CIDE y 15 del CEG y del CHOD) y 271 estudiantes (127 estudiantes del CIDE y 144 estudiantes del CEG y Maestría en Humanismo).

Como técnicas de investigación se utilizó el análisis documental, los grupos focales y el cuestionario. En este sentido, la metodología investigativa retomó principios de la investigación cualitativa para el análisis documental de planes de estudio y la aplicación de grupos focales. El procedimiento de análisis implicó una comparación de toda la información recabada en el CIDE y en el CEG de donde se derivan gráficas comparativas que muestran los datos obtenidos. Esta información se contrastó con la obtenida en los grupos focales, lo cual permitió comparar las respuestas de docentes y estudiantes tanto en el CIDE como en el CEG, como también con el análisis de los planes y programas de estudio.

3.5 Resultados del análisis de la información con respecto a los valores y derechos humanos

a) En los planes de estudio del CHOD y CEG de la Universidad Nacional

A partir de información recabada en los planes de estudio en el CHOD se evidencia que los estudiantes del Colegio Humanístico en los cursos de profundización reciben contenidos en DDHH y valores de manera implícita. En conjunto, en los seis cursos analizados se identifica la presencia de las categorías: dignidad humana y derechos humanos, democracia, participación y ciudadanía, diversidad cultural, educación para la paz, igualdad de oportunidades y derechos, equidad/no discriminación, ambiente y ecologismo. Se distingue la ausencia de las categorías relacionadas con la normativa en relación con los derechos humanos y la pedagogía de los derechos humanos.

En cuanto a los valores incluidos en los cursos analizados se destacan: afecto/empatía, equidad, justicia, cultura de paz/resolución de conflictos respeto/reconocimiento, solidaridad y tolerancia. Además se identifica la falta de incorporación de valores como honestidad/veracidad.

Por otra parte, en el Centro de Estudios Generales, el análisis de los programas demuestra que los cursos en sus contenidos temáticos hacen mayor referencia a principios en derechos humanos y valores de forma explícita, y cuando no se dan de esta manera se encuentran de manera implícita.

Esta característica se puede explicar dado que el CEG, desde sus orígenes, se concibe en total coherencia con la misión histórica de la Universidad Nacional para brindar una formación humanística integral a sus estudiantes que permita generar un conocimiento fundamentado en la defensa de los valores y derechos humanos. En algunos de los cursos analizados, hay principios que aluden concretamente a la dignidad humana, diversidad cultural, igualdad, equidad, justicia, y cultura de paz.

La generación de este conocimiento, como ya se indicó, tiene como propósito la formación de personas autónomas, responsables, propositivas y con una visión crítica de la vida y del mundo en general. Aunque existen cursos específicos que abordan estos temas, todos los cursos deben incorporarlos. Sin embargo, la muestra de los cursos analizados con respecto al total de los cursos existentes en el CEG resulta limitada. El análisis de los programas demuestra que en los cursos del Centro de Estudios Generales, en sus contenidos temáticos relativos a los valores, incluyen el afecto/empatía, honestidad, equidad, justicia, libertad, cultura de paz/resolución de conflictos, respeto/reconocimiento, solidaridad y tolerancia.

La información evidencia que los cursos del posgrado del nivel de Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente del Centro de Estudios Generales hacen mayor referencia en sus contenidos temáticos a principios en derechos humanos y valores de forma implícita, que de manera explícita. Esta característica podría explicarse dado que los cursos analizados son los correspondientes al módulo inicial del posgrado, en donde se enfatizan ejes temáticos ligados básicamente con el desarrollo histórico, social y político de dicho posgrado. De esta manera, encontramos mayormente principios implícitos que se relacionan con los derechos humanos, democracia, participación ciudadana, diversidad cultural, empatía, equidad, justicia y libertad. En este sentido, el resultado del análisis puede ser preliminar, dado que la muestra de los cursos analizados con respecto al total del plan de estudios es también restringido.

En conjunto, en los cursos analizados se identifica la presencia de las categorías: dignidad humana y derechos humanos, democracia, participación y ciudadanía, diversidad cultural, educación para la paz, igualdad de oportunidades y derechos, normativa en relación con los derechos humanos. Se distingue la ausencia de las categorías relacionadas a la equidad/no discriminación, al ambiente y ecologismo y pedagogía de los derechos humanos.

Los programas de los cursos de la Maestría analizados, en sus contenidos temáticos destacan los valores de afecto/empatía, equidad, justicia, libertad, cultura de paz/resolución de conflictos, respeto/reconocimiento, solidaridad y tolerancia. Por otra parte, se identifica la falta de incorporación de valores como honestidad/veracidad.

b) En los planes de estudio del CIDE de la Universidad Nacional

En lo que respecta a los planes de estudio de las carreras de formación de docentes de la División de Educación Básica del CIDE, se analizó que la fundamentación teórica del plan de estudios de la carrera de Educación Preescolar evidencia el componente de DDHH y los valores de manera explícita e implícita; sin embargo, los valores de libertad, Justicia y honestidad/veracidad parecieran estar ausentes. El perfil de esta carrera menciona, de forma específica, aspectos referentes a los DDHH tales como: -“Promueve una cultura de paz, tolerancia, solidaridad, cooperación y honestidad en el contexto socio-profesional, intrapersonal e interpersonal; Resolución alternativa de conflictos; Educación para la paz; Actitud positiva ante las manifestaciones de la diversidad en los niños”. Por lo anterior, se evidencia que el perfil de salida del plan de estudio de esta carrera incluye la formación en DDHH y valores, con excepción del valor de libertad y el de justicia.

Por otra parte, el perfil de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos contempla aspectos referentes a los DDHH en los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. De forma específica, en el perfil del graduado se indican competencias relacionadas con el conocimiento y el análisis sobre los derechos de la niñez y la adolescencia, la dimensión axiológica, sus desafíos y situación actual; la aplicación de los derechos con sentido pedagógico, la creación de estrategias escolares, la construcción de redes de apoyo institucionales para la atención a los procesos en que se violentan los derechos de la niñez y la adolescencia, los aspectos éticos del rol docente que se ven vinculados al respecto (UNA, 2015). Además, se destaca el área de desarrollo humano integral del perfil al estipular que el graduado promueve una cultura de paz, tolerancia, solidaridad, cooperación y honestidad en el contexto socio-profesional, intrapersonal e interpersonal, así como la resolución alternativa de conflictos y la educación para la paz. Los valores de tolerancia y solidaridad aparecen en el perfil como saberes actitudinales.

El plan de estudio de la carrera de Educación Especial, cuya Licenciatura tiene énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos, es un plan relativamente reciente en su ejecución, pues se implementa en la DEB desde el año 2017. Cabe destacar que es el único plan de estudio de la DEB que está concebido desde el paradigma de DDHH y con una visión de educación inclusiva, razón por la cual, las temáticas relativas a los DDHH permean todos los cursos. Este plan abarca los niveles de Bachillerato y Licenciatura, pues el de Diplomado lo comparte con la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos. A partir del análisis realizado, se determina la inclusión de los DDHH y valores en todos los veintidós (22) cursos de contenidos específicos de Educación Especial.

El plan de estudios de la carrera de Enseñanza del Inglés para I y II ciclos se formuló desde el año 2002, cuando la DEB ya había incorporado en otros planes de estudio las temáticas relativas a los DDHH, por lo cual el plan de la carrera refleja en la fundamentación teórica temáticas como equidad, diversidad cultural y cultura ambiental desde los ejes transversales institucionales

que las estipulan. Sin embargo, llama la atención que no se incorporan de manera específica otras temáticas relacionadas con DDHH que se abordan en la Unidad Académica desde el año 2000, como por ejemplo derechos de la niñez y de la adolescencia, diversidad y educación ambiental. El análisis realizado se basa en los cursos del componente pedagógico que se imparte en la DEB, no así del componente de lengua, ya que, si bien en algunos de los cursos de este componente se anotan los ejes temáticos transversales como equidad, género, derechos humanos, los cursos no reflejan el abordaje de esas temáticas (más allá de decir que algunas lecturas se refieren a esos temas) y pareciera que la anotación responde a cumplir con un requisito institucional. Cabe indicar que el plan de estudios y los cursos de la carrera se formulan desde una aproximación más técnica e instrumental y no evidencian explícitamente los DDHH y valores. De la totalidad de cursos analizados en el componente pedagógico, seis (6) de ellos no incluyen la temática.

En la División de Educología (DE), el análisis de los planes de estudio se realizó para la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica y el componente pedagógico de las siguientes carreras: Didáctica, enseñanza de las Matemáticas, Educación musical, Literatura y Lingüística, Enseñanza del Español, Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza del Francés, Educación Física, Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza del Inglés. En la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en didáctica se evidencian contenidos relacionados con DDHH y valores desde la fundamentación teórica y el perfil profesional, en su mayoría de forma explícita. En las carreras con dicho componente pedagógico se evidencia que la mayoría de los contenidos de DDHH aparecen incluidos en la fundamentación teórica del plan, ya sea de manera implícita o explícita. De igual forma, los valores, en su mayoría, aparecen de forma explícita en la fundamentación teórica y en el perfil profesional.

Con respecto al plan de estudio de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Rural de la División de Educación Rural (DER), se puede acotar que el perfil docente busca que la persona egresada pueda generar las condiciones para que la educación básica en un medio rural contribuya al logro de aprendizajes escolares eficaces, que permitan mejorar las oportunidades para el desarrollo humano, la participación social y la continuidad de estudios de los niños y niñas de las localidades rurales dispersas. Desde la División de Educación Rural se trabaja desde Áreas Estratégicas, las cuales son: Educación y pedagogía con atención a la diversidad e inclusión, desarrollo humano integral, educación rural, niñez, adolescencia, familia y comunidad, gestión pedagógica, mediación con empleo de herramientas tecnológicas, derechos humanos y legislación, docencia universitaria, investigación educativa y ecopedagogía. Consecuentemente, se incluyen de forma explícita e implícita los valores de solidaridad, responsabilidad, integridad, equidad, respeto y paz y los principios de humanismo, inclusión, equidad, igualdad y justicia.

Por su parte, la División de Educación para el Trabajo (DET) oferta la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación. Desde la fundamentación teórica del plan de estudio se resalta el componente de DDHH en cuanto a contenidos y valores de manera explícita e implícita; sin embargo, el contenido de democracia, participación y ciudadanía no se visualiza, como tampoco los valores de justicia y honestidad/veracidad. Propiamente en la malla curricular del plan de estudios aparece con código de color el abordaje de los ‘ejes transversales’ (Equidad, Diversidad, Ambiente, Género) para cada curso. Sin embargo, en la revisión de los cursos dichos ejes no se evidencian de forma explícita. Para el análisis correspondiente se retomaron del Bachillerato los cursos de Orientación para la Diversidad, Fundamentos de la Sexualidad Humana y de la Licenciatura el curso Mecanismos de resolución alternativa de conflictos y Marco ético-jurídico de la orientación.

c) Grupos Focales realizados

Como parte de la investigación se realizaron grupos focales en marzo de 2019 con estudiantes y docentes para conocer su criterio en torno a la inclusión de los derechos humanos y los valores en la formación docente. En la Tabla 1 se presenta la cantidad de participantes en el CHOD, CEG, Maestría en Humanismo y CIDE.

Tabla 1. Cantidad de participantes en los grupos focales

Instancia universitaria	Docentes	Estudiantes
Centro de Estudios Generales (CEG)	18	142
Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente	0	7
Colegio Humanístico (CHOD)	4	0
Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)	9	22
Total	31	171

Fuente: Elaboración propia equipo investigación, UNA, 2019.

3.6 Resumen de resultados a partir de los Grupos Focales y el análisis de los Planes de estudio por Unidad Académica participante

a) Colegio Humanístico

- Inclusión de DDHH en los planes de estudio

Como resultado del grupo focal de docentes se identificó que no se trabaja específicamente la legislación sobre DDHH, pero se incluyen contenidos de análisis; por ejemplo, en la literatura y en los cursos de lenguas se llevan a cabo discusiones sobre textos y se comparte la opinión de los estudiantes sobre temas controversiales.

- Inclusión de valores en los planes de estudio

Se indicó que los valores muchas veces no están explícitos, pero son parte de los temas transversales. Se integran en el aprendizaje: respeto, tolerancia, liderazgo, trabajo colaborativo y empatía.

- DDHH en las interacciones docente-estudiante

Los docentes en el grupo focal mencionan que los estudiantes son muy solidarios, ya que se organizan para ayudar y respetan la diversidad en todas sus formas (mujeres, diversidad sexual y personas transgénero). Además, se organizan en un modelo parlamentario y hay pocos conflictos ya que se aplican protocolos y el debido proceso.

- Prácticas en DDHH en la formación docente

Los docentes en el grupo focal destacan que hay mucha cortesía en el trato así como sensibilidad. Cuando se celebran efemérides todos colaboran y hay mucha planificación. Hay respeto en los procesos. Hay un excelente trato entre los administrativos, los profesores y los estudiantes.

- Buenas experiencias en DDHH y Valores

De igual manera, los docentes en el grupo focal señalan que hay mucha sensibilidad con el tema de derechos humanos y ambiente: Por ejemplo se participa en la recolección de tapitas plásticas, se hace separación de residuos, los estudiantes se encargan de los desechos del comedor, también van a dar charlas ambientales a escuelas y colegios en Heredia y hacen campañas para plantar árboles. En clase, se hacen dinámicas que fomentan la solidaridad; por ejemplo, el profesor promueve el intercambio de materiales de exposición entre los estudiantes, para que sean solidarios con el contenido.

b) Centro de Estudios Generales

- Inclusión de DDHH en los planes de estudio

En los grupos focales de docentes se menciona que no hay consenso universal en cuanto a valores o a derechos, ya que depende desde cuál perspectiva teórica se está definiendo valores o derechos humanos: desde el positivismo o desde la escuela crítica. Por esto el tema de los Derechos Humanos está muy ligado con la perspectiva política. Hay enfoques diferentes en América Latina y en Europa. Se trata de que los docentes faciliten que los estudiantes participen de forma activa en la identificación de los aspectos críticos de esta temática.

En los grupos focales de estudiantes, se reconoce que los temas de derechos humanos sí se incluyen en los cursos, por ejemplo, de Filosofía, Ética y Humanismo, así como Derechos Humanos del Nuevo Milenio. Se profundiza en los principios y valores más importantes para el crecimiento como personas enfocadas en el bien y el respeto. Por ejemplo, en el curso “Ética y Filosofía” se trata de dar una consciencia moral a las personas mediante el fortalecimiento de los principios morales de la conducta humana, las cuales se pueden aplicar con nuevas alternativas, actitudes y compromisos. Al tener conocimiento de estos derechos y valores, se insta a aplicarlos en la interacción con las personas que se convive todos los días e incluso con las que no se conoce. También, se procura el respeto a los ideales ajenos y se piensa en la manera ayudar a los demás en caso de que sus derechos sean violentados. En cursos como los de Ética ambiental se analizan temas como aborto, fertilización in vitro, las cumbres sobre el calentamiento global, el agua potable, etc. Hay varios cursos que buscan concientizar sobre la problemática social.

Los estudiantes también mencionaron que los planes de estudios de las carreras incluyen la formación en valores y derechos humanos. Metodológicamente, esto se lleva a cabo mediante los proyectos en los cuales se tiene que establecer relaciones interpersonales para un fin común (diálogo, trabajo en equipo), por medio de debates, análisis y giras. Las carreras de Orientación y Relaciones Internacionales sí incluyen formación en valores y derechos humanos. Por ejemplo, en Orientación, hay cursos sobre mecanismos de resolución alternativa de conflictos y orientación para la diversidad. Por último, en Relaciones Internacionales hay contenidos sobre derechos humanos y derechos humanitarios e introducción al derecho internacional.

- Inclusión de valores en los planes de estudio

Los docentes en los grupos focales señalaron que la inclusión de valores se da mediante los trabajos y cursos interactivos, donde tanto los proyectos, como las lecciones diarias tienen una permanente visión humanística, procurando siempre crear una sensibilidad en los estudiantes y como realimentación a los docentes.

No se “enseñan” valores, sino que se “viven” a partir de la propia experiencia. No se trabaja desde el aprendizaje de un tema para aprender de memoria, para perpetrar en los jóvenes un proceso de adiestramiento que se espera que cumpla un ciudadano desde la perspectiva capitalista y conductista. En una visión bancaria, o conductista, nadie enseña valores. Desde la perspectiva de Paulo Freire, los valores se desarrollan mediante el trabajo en equipo; se crea una atmósfera pedagógica para que los estudiantes lleguen a los valores propios y sin que les sean impuestos.

Los estudiantes indican en los grupos focales que los distintos valores se abordan en el trabajo grupal, compañerismo y sobre todo el respeto a la hora de intercambiar opiniones. Se trabaja mediante el abordaje de temas en problemáticas sociales gracias a la libertad de cátedra que brinda el sistema educativo. Además, señalan ejemplos concretos de promoción de valores como:

- Solidaridad: “brindando ayuda a los demás o a los que más lo necesitan, apoyando causas”.
- Respeto: “Respetando ideologías, étnicas, religiones”.
- Equidad: “Otorgar a las personas las mismas condiciones para obtener igualdad con respeto a los demás”.
- Libertad: “Es tener la facultad de poder expresar nuestras emociones, pensamientos, sin represión Honestidad: Realizando las asignaciones sin plagio”.
- Cultura de paz y resolución de conflictos: “Tratar de ponerse de acuerdo en consenso para los trabajos. O en caso de tener un conflicto con un profesor y asistir a una orientadora/o”.
- Empatía: “Para relacionarse o interactuar con los demás”.
- Tolerancia: “Respetar los aportes o ideas de los demás, preferencias, religión”. Justicia: “Principio que brinda, con equidad a cada ciudadano lo que corresponde”.
- Cultura de paz y resolución de conflictos: “Composición de otros valores como respeto, tolerancia, justicia y diálogo. Ayuda a resolver problemas”.

- DDHH en las interacciones docente-estudiante

Los docentes en los grupos focales mencionaron que se debe comparar los derechos humanos en el papel versus los diferentes tipos de desigualdad: social, de género, económica, de acceso a las TIC. Para los estudiantes no será significativo estudiar Derechos Humanos desde la teoría si no se trabaja desde la práctica de sus vivencias de diferentes tipos de desigualdad. Por ejemplo, proponen actividades como la realización de foros, conversatorios, actividades artísticas y grupales.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en los grupos focales se señaló que es necesaria la comunicación respetuosa entre el profesora y el estudiante, al igual que enseñar los derechos que tienen las personas para cuando tienen un problema; dónde poder acudir para solucionarlo. En las aulas se procura un ambiente de tolerancia, respeto y solidaridad. Los profesores explican lo importante que es el debate sano, respetando los ideales de los demás e intentando actuar lo más razonablemente posible para llegar a un acuerdo pacífico. Se promueve la resolución creativa de conflictos. Además, se llevan a cabo actividades que fomenten a los estudiantes a desarrollar su trabajo igualitario para promocionar la paz.

- Prácticas en DDHH en la formación docente

Los docentes en los grupos focales mencionaron que se trabaja con elementos concretos sobre los derechos humanos como base para luego complementarlos con otras actividades como el teatro. Ninguno de estos temas son definitivos, están en construcción, se revisan y se reelaboran en los mismos cursos y constantemente se ponen a prueba en la experiencia. Hay un constante diálogo. El análisis se realiza desde la perspectiva crítica socio-histórica e ideológica de la problemática latinoamericana y costarricense.

Los estudiantes en los grupos focales opinaron que la meta principal de algunas carreras no está directamente involucrada con los derechos humanos; por lo tanto, los Estudios Generales resultan de suma importancia. También se menciona que las actividades de inducción a las carreras como acto solidario hacia los nuevos ingresos, resultan muy útiles en el inicio de la vida universitaria. Además, el conocimiento para la defensa de los derechos, como, por ejemplo, contra el hostigamiento sexual y el funcionamiento de la defensoría de los estudiantes.

En términos generales, se indica que, en los cursos, se fomentan espacios de diálogo para que cada estudiante se exprese y dé su opinión. En este diálogo se puede percibir la buena comunicación, tolerancia y el respeto a los otros. También se señalan trabajos de investigación sobre dichos valores, el trabajo en equipo y el compañerismo. Con el desarrollo de charlas y actividades como documentales, cine foros, lecturas y giras de algunos cursos (a zonas indígenas de difícil acceso), se puede evidenciar el desconocimiento de los derechos humanos que se da y al mismo tiempo brinda la posibilidad de informar sobre el tema, etc. También se

menciona actividades de extensión como participación en alfabetización a adultos mayores (andragogía) y voluntariado, ayudando a necesitados, fomentando valores, voluntariado en playas y recolectando basura, por ejemplo.

- Buenas experiencias en DDHH y Valores

Los docentes en los grupos focales destacan que las buenas experiencias en DDHH y valores se dan mediante actividades prácticas como por ejemplo el análisis de los derechos humanos y los medios de comunicación, libertad de expresión, feminismos, análisis de lenguaje, el derecho al trabajo y el derecho a un salario digno y análisis de los derechos humanos y la ciencia, entre otros.

Los estudiantes en los grupos focales opinan que, por ejemplo, en la Carrera de Orientación se trabaja la importancia de interactuar con personas que poseen necesidades distintas y poder brindarles posibles soluciones. En Educación Física, se aprende a tolerar y respetar a las personas.

Algunos estudiantes indicaron que la práctica profesional realizada al final de la carrera en ciertas organizaciones y empresas puede aportar en la comprensión del tema.

c) Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente

- Inclusión de DDHH en los planes de estudio

Los estudiantes en el grupo focal señalan que hay cursos sobre resolución de conflictos y relaciones interpersonales. Además, se ofertan cursos sobre sociedad, ética y ambiente, educación para la sustentabilidad, pueblos indígenas, etc. Otros cursos desarrollan abordajes implícitos de temas como discriminación y exclusión.

- Inclusión de valores en los planes de estudio

Los estudiantes en el grupo focal mencionan que los valores se han incluido, por ejemplo, con actividades como cuentos. El enfoque y acercamiento de estos depende del docente.

- DDHH en las interacciones docente-estudiante

Los estudiantes en el grupo focal señalan que los DDHH se trataron mucho en las interacciones entre estudiantes; por ejemplo, aportes y vivencias personales en actividades con niños y adultos mayores que promovieron mayor solidaridad y humanismo, trascendiendo la parte académica.

- Prácticas en DDHH en la formación docente

Los estudiantes en el grupo focal manifiestan que con algunos profesores hubo problemas, ya que trabajaron los derechos humanos como contenidos y no como práctica vivencial. Desde el punto de vista académico, el abordaje de los derechos humanos no fue explícito, ya que no todos los profesores los facilitaron.

- Buenas experiencias en DDHH y Valores

Los estudiantes en el grupo focal destacan que como buenas experiencias se dio un proyecto con niños pequeños y padres sobre resolución de conflictos. También se realizó una gira a la Zona Norte para ver en el campo la violación de los derechos humanos, escuchando a los habitantes. Se hizo un conversatorio con un dirigente comunal y las familias compartieron sus experiencias en la lucha por sus derechos, problemas de salud, testimonios de injusticias, corrupción, amenazas, etc, lo que generó mayor conciencia en los estudiantes.

d) Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

El análisis de planes y programas, en contraste con lo obtenido en la aplicación de los grupos focales en el CIDE, genera los siguientes resultados:

- Inclusión de DDHH en los planes de estudio

En los grupos focales de docentes del CIDE, con respecto a los planes de estudio de la División de Educación Básica (DEB), se señala lo siguiente:

a) Carrera de Educación Especial: el plan de estudios está concebido en el marco de los derechos humanos (presentación, las tendencias mundiales y regionales, saberes conceptuales, desarrollo de habilidades, las áreas del plan, el componente de las *PRAXIS* y el eje humanístico). Se pretende promover los valores de la solidaridad y el respeto a las diferencias personales, culturales y de género. En el perfil ocupacional del nivel de licenciatura, una de las funciones es promover y activar recursos para el logro de los objetivos que promueven los DDHH de las personas con discapacidad.

Lo anterior coincide con lo recabado en el grupo focal realizado con estudiantes de la carrera de Educación Especial. De forma específica, se menciona el curso de investigación y el de Ética e Identidad profesional y los cursos de *PRAXIS*, en lo referente a la teoría y a los temas de aula relacionados con fomentar los valores como la solidaridad, la empatía, así como los derechos que tienen las personas con discapacidad desde el enfoque que se maneja de Educación Especial. El

estudiantado crea vínculos y relaciones con el profesorado: en la interacción vivencian los DDHH, ya que las docentes siempre han enseñado a partir de valores, por ejemplo, en palabras de una estudiante, “priorizan en que los niños y las personas con discapacidad son ante todo personas”.

b) Carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos: incluye la formación en valores y DDHH. El plan comprende 16 cursos que se ubican en el área de desarrollo humano integral. Las áreas del plan contemplan muchos cursos relacionados con valores y DDHH, entre ellos, el curso “La niñez y sus derechos en el contexto costarricense.”

c) Carrera de Educación Preescolar: las áreas de desarrollo humano integral permean todo el plan y el área cultural busca que los y las estudiantes sean agentes de cambio importantes, lo cual nace desde su visión y sensibilidad a partir del abordaje de temas como la ciudadanía en los niños, los derechos de los niños. Para ello, el trabajo con las familias es importante en la población. Esto se relaciona con los saberes actitudinales que se promueven.

d) Carrera de Enseñanza del Inglés: Los saberes actitudinales se plantean desde la visión humanística de la universidad, algunos elementos específicos de DDHH como la atención a las necesidades educativas. Esto es casi lo único que se relaciona con DDHH en este plan. Cabe indicar que el plan de esta carrera está en proceso de rediseño.

En la División de Educación para el Trabajo, en varios de los cursos de Orientación está incluida la temática de derechos humanos, entre ellos: Resolución Alternativa de Conflictos (RAC), Sexualidad y afectividad, Diversidad. Estos son los más representativos en este tema. En la licenciatura de Orientación, sobresale específicamente el curso de Marco ético y jurídico.

En la División de Educología (DE) hay catorce cursos que tienen un componente pedagógico y algunas de las carreras ya se encuentran en revisión con respecto a la temática de DDHH. Algunas carreras, como la de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, tienen cursos específicos en el tema de derechos humanos y género. En cuanto a los derechos humanos, se estudia el desarrollo histórico y la generación de evolución de los derechos humanos y cómo se han asimilado estos temas. En el nivel de bachillerato, se imparten los cursos Derechos de la niñez y la adolescencia, Educación para la diversidad –que trabaja el área de valores– y en licenciatura hay un curso de Ética profesional. También se menciona el curso de Mediaciones Pedagógicas, pues en este se reflexiona sobre el estado actual de la educación, los valores y los derechos humanos.

En la División de Educación Rural (DR), el tema de DDHH se aborda en el curso Optativo de Legislación educativa y derechos humanos. En esta División se trabaja con poblaciones indígenas y se busca trabajar los valores y las leyes para abordar la parte cultural. En el trabajo con las y los estudiantes de contextos indígenas se aborda específicamente el Convenio 169 que abarca aspectos de los derechos humanos, así como las Declaraciones de las Naciones Unidas y el Decreto de subsistema. Se considera importante desarrollar en algún momento en los diferentes cursos temas relacionados con la normativa nacional e internacional, leyes y convenios, así como los diferentes tipos de derechos que apoyan a las poblaciones indígenas que luego se retoman como temáticas centrales en los trabajos finales de graduación. En los cursos se valoran las convenciones nacionales e internacionales, así como la política de niñez y adolescencia.

- Inclusión de valores en los planes de estudio

En los grupos focales con docentes del CIDE se destacó en todas las carreras de la DEB la importancia de las giras pedagógicas para la formación de valores, las acciones de integración por niveles de carrera en tanto que se puede ver un mismo elemento contextual desde las diferentes dimensiones que se presentan en los diferentes cursos, así como el trabajo en equipo, pues forma en valores como la tolerancia. Se valora favorablemente el eje práctico-pedagógico, ya que aporta al estudiante una inserción en contextos comunitarios y sociales.

En la DER, la temática de DDHH y valores se aborda en los trabajos finales de graduación, en el área ambiental y en el área de convivencia sana. Se trabajan temas en la mediación y en la práctica de relaciones interpersonales, el trato y el rol del mediador, el pensamiento crítico, tanto en las aulas como en las giras, entre otros. También se desarrollan varios proyectos de investigación en la temática de DDHH desde la experiencia en los diferentes espacios donde se realizan las prácticas, así se deja abierta la oportunidad para incursionar en diferentes contextos.

- DDHH en las interacciones docente-estudiante

Los docentes en el grupo focal mencionaron que no es tan fácil la vivencia cotidiana de los DDHH, pues a veces hay posiciones de segregación y dolencias entre el estudiantado. Se considera necesario quebrantar el discurso preconcebido y actuar desde la mediación docente para cambiar actitudes y concepciones. Se valora la importancia de ser explícitos en las intervenciones pedagógicas y no creer que con hacer una actividad el estudiantado se está sensibilizando. Para la población consultada, se debe recordar que el aula es un espacio de aprendizaje real en el respeto a la diversidad. Se señala la importancia de la interacción humana que se da entre estudiante-estudiante, estudiante-comunidad, estudiante-niños y niñas, estudiante-padres de familia, así como que en esa convivencia y en esa diversidad de experiencias es donde se ponen en práctica realmente los valores. Se agrega que lo más importante es llevar los valores a la práctica docente, en tanto que son inherentes a la función docente.

Los estudiantes en el grupo focal mencionaron que los DDHH se promueven en las interacciones docente-estudiante por medio de las temáticas que se abordan en los cursos pues les hacen ver que hay muchos derechos para todos y no solo para una persona. Además, mencionaron que muchas veces los docentes explican los DDHH con ejemplos, casos y prácticas vivenciales, así como por medio de intervenciones en el aula, haciendo talleres sobre valores y derechos y se practican tomando en cuenta los contextos.

- Prácticas en DDHH en la formación docente

En el grupo focal con docentes se expresaron varias prácticas de DDHH relacionadas con la formación y la participación en distintos proyectos. Entre estas:

a) El Proyecto UNA Educación de Calidad que trabaja con la población con discapacidad, así como las interacciones que se dan entre los estudiantes participantes, ya que se aprecia que tales experiencias movilizan las propias concepciones y la vivencia de los valores.

b) La participación en un proyecto del PANI, donde era muy evidente la inequidad de valores y DDHH hacia la población, la negación de los valores y derechos fundamentales en contraste con el aporte de los docentes y los estudiantes.

c) La participación en seminarios sobre DDHH y políticas públicas desde distintas visiones.

Otras prácticas se mencionan a continuación:

d) La formación inicial en la carrera de Preescolar y la oportunidad de trabajar con la carrera de I y II Ciclos en alfabetización de adultos por medio de un proyecto que apoyó la experiencia a través de unas aplicaciones didácticas. Las estudiantes reportaron que, a partir de la experiencia en el aula, se dieron cuenta de lo maravilloso que es ayudar a una persona que no sabe leer, en palabras de la estudiante participante “en ese proceso de humanización como lo es la alfabetización para los adultos que no saben leer”. Valoraron que experiencias como estas las enfrenta a realidades que no son tan palpables en los contextos en los que se desenvuelven.

e) La elaboración de un artículo para la Revista Iberoamericana de Derechos, en que el participante hace un informe sobre el aporte que hace la educación superior universitaria a la realización de los derechos de la niñez y la adolescencia. El artículo aporta algunos datos con respecto a proyectos de la Unidad Académica que abordan la temática tales como, por ejemplo: el proyecto de

familia que aporta a los derechos de la niñez y la adolescencia, pues capacita a muchas familias, niños, con un alcance de más de 400 niñas y niños en temas de derechos; el proyecto de extensión sobre modelos de gestión.

f) La actividad académica permanente de la práctica profesional supervisada, desde la cual se realizan muchas actividades que fortalecen el tema de derechos, así como la atención y el asesoramiento.

g) El curso de Sexualidad del nivel de bachillerato de la DET retoma el tema de derechos, al igual que el curso de Amor y Sexualidad que trabaja el tema de diversidad sexual. También los cursos de Diversidad y de Orientación para el trabajo.

h) En las carreras de Educología se abordan los temas de ambiente, sexualidad y género, que se encuentran sobre todo en los cursos de ciencias. El programa de estudios que más tiene fortalecida la temática por la naturaleza propia de su objeto de estudio es el de Estudios Sociales y Cívica. Como contenidos se ven todas las declaraciones, normativas, convenios. Se realizan trabajos que tengan que ver con derechos en trabajos finales de graduación. Se ha generado mucha producción didáctica en los trabajos finales de graduación en pro de los derechos humanos, género, accesibilidad, entre otros.

- Buenas experiencias en DDHH y Valores

En el grupo focal con docentes, se considera que “todas las experiencias” en DDHH son valiosas y que la mejor experiencia que se puede tener como formador de formadores es el respeto en todas sus dimensiones, ya que este es la base fundamental para la vida. De igual manera, los docentes señalan como positiva la experiencia en DDHH, la interacción con “otros” en contextos reales: “el conocerme yo [como] docente” con los estudiantes, conocer a los otros, la claridad del por qué y para qué están generando eso. Se mencionan propuestas concretas, como por ejemplo que las estudiantes conciben que ellas mismas pueden ser promotoras de cambios pequeños también posibilita el trabajo en DDHH y valores.

Se expresa que se realizan conferencias y mesas redondas sobre estas temáticas con participación de personeros gubernamentales como la Viceministra de Trabajo, que se invitó para fortalecer la visión de la realidad en los campos laborales. Otro ejemplo que se aporta se refiere a un seminario de Centros Penitenciarios, cuyo tema central eran los DDHH y la perspectiva del privado de libertad con respecto a la disciplina.

Se destaca que, desde la DER y su presencia en diferentes zonas y campus de la UNA, se cambió la forma en solicitarle el voto a los estudiantes: la Federación de estudiantes se hace presente para que ejerzan el voto. Este es un ejemplo de una experiencia que implicó un cambio pequeño

pero permitió la promoción de los derechos. Con respecto a la igualdad de oportunidades, se considera que la DER ha sido pionera por el hecho de atender a las poblaciones más vulnerables y llevar la Universidad Nacional donde más se necesita, para que salga del contexto urbano. En ocasiones, las experiencias se revierten y son los estudiantes quienes enseñan a los docentes, como sucede en relación con el medio ambiente, ya que los estudiantes indígenas enseñan a los docentes a “conservar mejor las cosas”.

En la DER se enfatiza como un derecho la accesibilidad digital en las zonas lejanas del país. Por ejemplo, se solicitó que la evaluación del desempeño docente se hiciera en físico, ya que solamente se encuentra en línea para completarla. Se flexibilizaron los plazos de los trámites para las becas en consideración a lo que implican los desplazamientos en las zonas rurales. De igual forma con otros trámites que realizan los estudiantes indígenas, para quienes trasladarse hasta Heredia no es una posibilidad pues viven en realidades muy diferentes a las que marcan las burocracias institucionales.

3.7 Aplicación de cuestionarios

Además del análisis de los planes de estudio y los grupos focales realizados, como parte de la investigación se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes por el medio virtual (Google Formularios). El objetivo de la aplicación del cuestionario fue recopilar la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre la incorporación de las temáticas de educación en valores y DDHH y las metodologías empleadas en la formación humanista y docente de sus estudiantes.

Se tomó como base un cuestionario diseñado por el equipo de investigación del proyecto de la UCR y se adaptó para aplicarlo con los mismos fines en la UNA. Este cuestionario contempla preguntas de opción múltiple y abierta y está dividido en los siguientes tres bloques:

- Características sociodemográficas: edad, la unidad académica en la que estudia/trabaja y la cantidad de años de estudio/trabajo.
- Creencias e ideas sobre los Derechos Humanos: importancia de los temas de los DDHH y promoción de la participación de los estudiantes en proyectos para promover los derechos humanos y valores.
- Formación humanista y docente: referencia a documentos internacionales y nacionales en los cursos, herramientas para la defensa de DDHH, inclusión de valores, sensibilización para el ejercicio profesional, abordaje, reflexión, educación, estrategias, experiencias de aula, necesidades.

Con el objetivo de resumir las tendencias generales de las respuestas y comparar las opiniones, tanto de los docentes como de los estudiantes y con base en la matriz de criterios y valores, las preguntas y las correspondientes respuestas fueron subcategorizadas de la siguiente manera:

- Categoría 1: Derechos humanos y dignidad
- Categoría 2: Democracia y participación ciudadana;
- Categoría 3: Diversidades (cultural, religiosa y sexual)
- Categoría 4: Amistad entre naciones;
- Categoría 5: Igualdad de oportunidades y equidad (Inclusión de personas en condición de discapacidad, equidad de género, Condición etaria (niñez/ persona adulta mayor/ adolescente, Aceptación de la persona migrante)
- Categoría 6: Ambiente y ecologismo
- Categoría 7: Pedagogía de los derechos humanos.
- Categoría 8: Legislación en derechos humanos (Derechos humanos universales, convenciones sobre derechos humanos, convenciones sobre niñez y adolescencia, derechos humanos OEA, legislación nacional sobre derechos humanos).

Para analizar las acciones de los docentes y los estudiantes en el aula, también se incluyó la siguiente categorización:

- Categoría 1: Libertad de expresión
 - ¿Expresó libremente sus ideas?
 - ¿Expresó libremente su preferencia sexual?
 - ¿Expresó libremente sus creencias espirituales o religiosas?
- Categoría 2: Trato de parte del profesor
 - ¿Se sintió respetado por parte del profesorado?
 - ¿Recibió un trato igualitario con respecto a sus compañeros y compañeras?
- Categoría 3: Buenas prácticas de trabajo en el aula
 - ¿Vivenció el trabajo solidario?
 - ¿Vivenció el trabajo colaborativo?

- Categoría 4: Comportamientos del estudiante

- ¿Fue honesto u honesta en la aplicación de la normativa universitaria?
- ¿Manifestó un trato empático con sus compañeros y compañeras?
- ¿Favoreció el diálogo ante algún conflicto que se haya presentado en el aula?

Se aplicaron un total de 298 Cuestionarios para un total de 27 (9%) docentes y 271 (91%) estudiantes. Del total de docentes (27) (15: 14 docentes del CEG de las cuatro áreas disciplinares (Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Arte). También participó 1 docente del Colegio Humanístico) y 12 docentes del CIDE: 5 de Educación Rural I y II Ciclos, 3 de Enseñanza en III y IV Ciclos (Educología), 1 de Educación Preescolar, 1 de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, 1 de Enseñanza de Inglés para I y II Ciclos y 1 de Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos.

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios se realizó con base en la sistematización de las respuestas según las categorías anteriormente mencionadas. Posteriormente, se tomaron como base las ‘medias’ de los valores indicados por los encuestados en sus respuestas. Los resultados obtenidos en el CEG y en el CIDE se presentan de acuerdo con lo expresado por docentes y estudiantes. Finalmente se realizó una gráfica integrativa de lo obtenido en cada pregunta, docentes- estudiantes, con el fin de hacer un análisis comparativo. En algunas respuestas, se incluyen comparativamente los datos numéricos CEG/CIDE para obtener una visión integrada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de docentes y estudiantes en los cuestionarios administrados.

3.8 Resultados obtenidos a partir de la aplicación de cuestionarios

3.9 Parte I: Características sociodemográficas

En la Universidad Nacional, un total de 271 estudiantes respondieron el cuestionario. De ellos 133 (49%) del Centro de Estudios Generales; 5 (2%) del Colegio Humanístico y 6 (2%) de la Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente. En el Centro de Investigación y Docencia en Educación 127 (47%) estudiantes respondieron el cuestionario, de los cuales 11 (4%) son de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar; 33 (12%) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos; 23 (9%) de la carrera de Educación Especial; 11 (4%) de la carrera de Enseñanza del Inglés para I y II ciclos; 42 (16%) de la carrera de Educación Rural para I y II Ciclos y 7 (3%) de la carrera Enseñanza para III y IV ciclos (División de Educología). La cantidad de estudiantes se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes que respondieron el cuestionario en el CEG y CIDE - UNA.

CEG	Estudiantes
Centro de Estudios Generales	133
Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente	6
Colegio Humanístico	5
CIDE	
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar	11
Pedagogía con énfasis en I y II ciclos	33
Educación Especial	23
Enseñanza del Inglés para I y II ciclos	11
Educación Rural para I y II Ciclos	42
Enseñanza para III y IV ciclos (Educología)	7
Total	271

Fuente: Elaboración propia equipo investigación, UNA, 2019

En la siguiente Tabla 2 se presentan algunas características sociodemográficas de la población estudiantil que respondió el cuestionario en la UNA.

Tabla 2. Características sociodemográficas de estudiantes que respondieron el cuestionario en CEG-CIDE, UNA.

Estudiantes CEG	Estudiantes CIDE
Colegio Humanístico, CEG y Maestría: La mayoría tiene entre 17 y 19 años (105, 72.9%), la mayoría son mujeres (85, 59.90%) y 57 hombres (41.1%). La mayoría (122, 84.7%) de los estudiantes se matricularon en sus estudios en la UNA en el 2019 y son de primer año.	CIDE: La mayoría (48) tiene entre 20 y 22 años (37,8 %), la mayoría (111) son mujeres (87,4 %) y 13 son hombres (11%). La mayoría (59) de los estudiantes (47,2 %) se matricularon en sus estudios en la UNA en el 2017 y son de tercer año.

Fuente: Elaboración propia equipo investigación, UNA, 2019

En cuanto a la cantidad de docentes que respondieron el cuestionario, se tiene un total de 27 docentes: 15 del CEG y 12 del CIDE. A continuación, en la Tabla 3 se presenta la cantidad de docentes que respondieron el cuestionario en el CEG y el CIDE de la UNA.

Tabla 3. Cantidad de docentes que respondieron el cuestionario en el CEG y el CIDE- UNA.

CEG	Docentes
Centro de Estudios Generales	14
Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente	0
Colegio Humanístico	1
CIDE	
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar	1
Pedagogía con énfasis en I y II ciclos	1
Educación Especial	1
Enseñanza del Inglés para I y II ciclos	1
Educación Rural para I y II Ciclos	5
Enseñanza para III y IV ciclos (Educología)	3
Total	15

Fuente: Elaboración propia equipo investigación, UNA, 2019

En la siguiente Tabla 4 se presentan algunas características sociodemográficas de la población docente del CEG y CIDE que respondió el cuestionario en la UNA.

Tabla 4. Características sociodemográficas de docentes que respondieron el cuestionario en CEG-CIDE, UNA.

Docentes CEG	Docentes CIDE
<p>Colegio Humanístico, CEG y Maestría: La mayoría tiene entre 56 y 60 años (6; 40%), la mayoría son mujeres (10, 66.7%) y hombres (5, 33.3%). La mayoría (4, 26.7%) de los docentes tienen de 11 a 15 años de trabajar en la Universidad.</p>	<p>CIDE: La mayoría (4) de los docentes encuestados se encuentra en un rango de edad de 46-50 años (33,3%). La mayoría (11) son mujeres (91,7 %) y solamente uno (1) es hombre (8,3 %). De las mujeres, tres de ellas (25%) cuentan como máximo de 16 a 20 años de trabajar en la Universidad.</p>

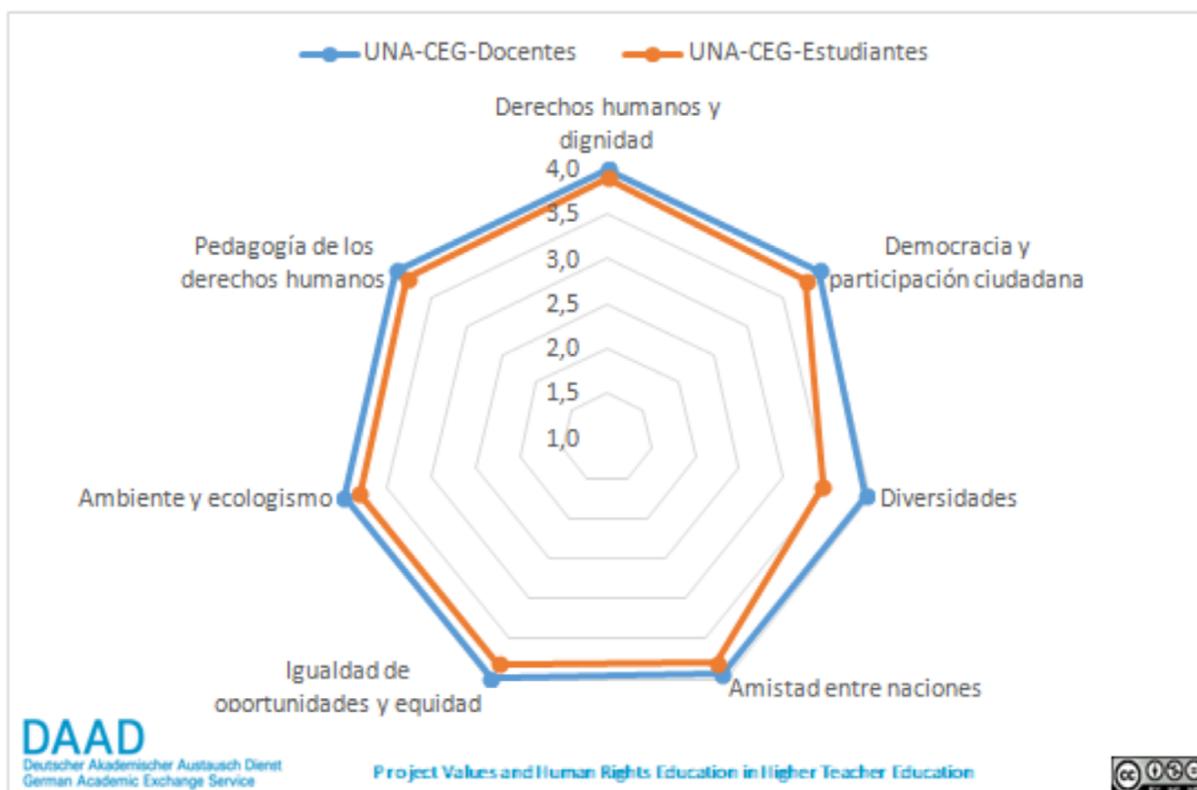
Fuente: Elaboración propia equipo investigación, UNA, 2019

3.10 Parte II: Creencias y concepciones sobre DDHH

Importancia de los aspectos relacionados con los DDHH

El siguiente gráfico comparativo muestra que docentes y estudiantes del CEG consideran como muy importantes los aspectos relacionados con los derechos humanos, especialmente Derechos humanos, dignidad humana, inclusión, igualdad y equidad. En menor grado diversidad sexual, religiosa y cultural y aceptación de la persona migrante, por parte de los estudiantes.

**Gráfico 1. Importancia de los aspectos relacionados con los DDHH
Docentes –Estudiantes CEG, UNA.**



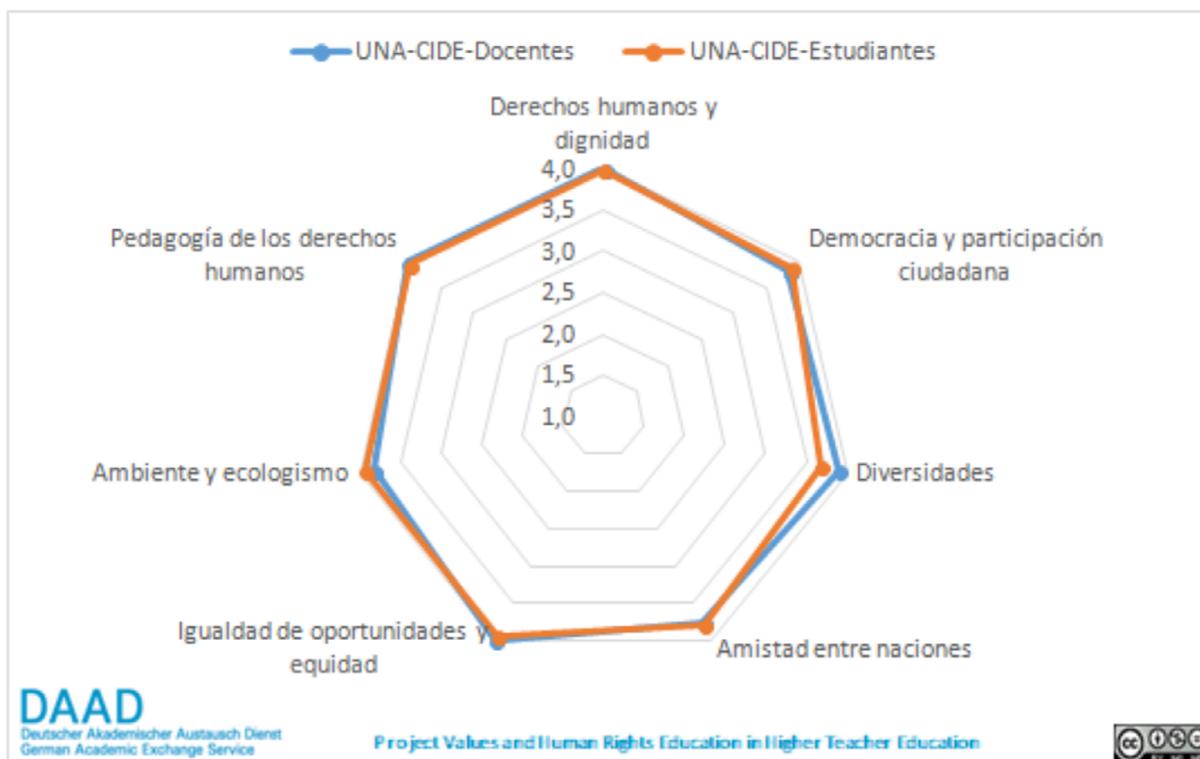
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Específicamente, las respuestas en los cuestionarios en el CEG, la mayoría de docentes destacó como muy importante los DDHH en general, dignidad humana, democracia, participación y ciudadanía, diversidad cultural, inclusión de personas en condición de discapacidad, igualdad de oportunidades, equidad de género, condición etaria, ambiente y ecologismo y enseñanza de los derechos humanos. En segundo lugar, se mencionaron los siguientes criterios: amistad entre las naciones, aceptación de la persona migrante y diversidad religiosa. En tercer lugar, se mencionó la diversidad sexual.

Por su parte, el estudiantado del CEG destacó en orden de importancia sobre temas relacionados con los derechos humanos DDHH en general, la inclusión de personas en condición de discapacidad, la igualdad de oportunidades, la equidad de género, la enseñanza de los derechos humanos, la dignidad humana, ambiente y ecologismo, la democracia, participación y ciudadanía, la amistad entre las naciones, la diversidad cultural, la condición etaria, la aceptación de la persona migrante, la diversidad sexual y la diversidad religiosa.

En el siguiente gráfico, se evidencia concordancia entre docentes y estudiantes del CIDE en algunos criterios, como por ejemplo, en cuanto a la importancia de los aspectos de Derechos humanos en general, Inclusión de personas en condición de discapacidad, Igualdad de oportunidades, Equidad de género y Enseñanza de los derechos humanos y Condición etaria. Se le otorgó menor importancia a aspectos como Diversidad religiosa, Ambiente y ecologismo y Aceptación de la persona migrante. Se evidencia una gran diferencia de criterios en cuanto a Diversidad cultural, en donde los docentes otorgan mayor importancia a la Diversidad cultural que los estudiantes.

**Gráfico 2. Importancia de los aspectos relacionados con los DDHH
Docentes –Estudiantes CIDE, UNA.**



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

En el CIDE, la mayoría de los docentes destacó como “muy importantes” los DDHH en general, al igual que Dignidad humana, Diversidad cultural, Condición de discapacidad, Igualdad de oportunidades, Equidad de género, Aceptación de la persona migrante y Enseñanza de los Derechos Humanos. Los docentes reconocen estos aspectos como los de mayor importancia en relación con los DDHH, seguidos por los demás aspectos, a saber, Condición etaria, Democracia, participación y ciudadanía, Diversidad religiosa, Ambiente y ecologismo, Amistad entre las naciones y Diversidad sexual.

Por su parte, los estudiantes del CIDE consideran de mayor relevancia los aspectos de Inclusión de personas en condición de discapacidad, Dignidad humana y Derechos humanos en general. Seguidamente, con una importancia similar entre sí, los aspectos de Equidad de género, Enseñanza de los Derechos Humanos e Igualdad de oportunidades. Luego, Ambiente y ecologismo, seguido por Democracia, participación y ciudadanía, Condición etaria, Aceptación de la persona migrante y por último Diversidad cultural.

Participación en proyectos de DDHH

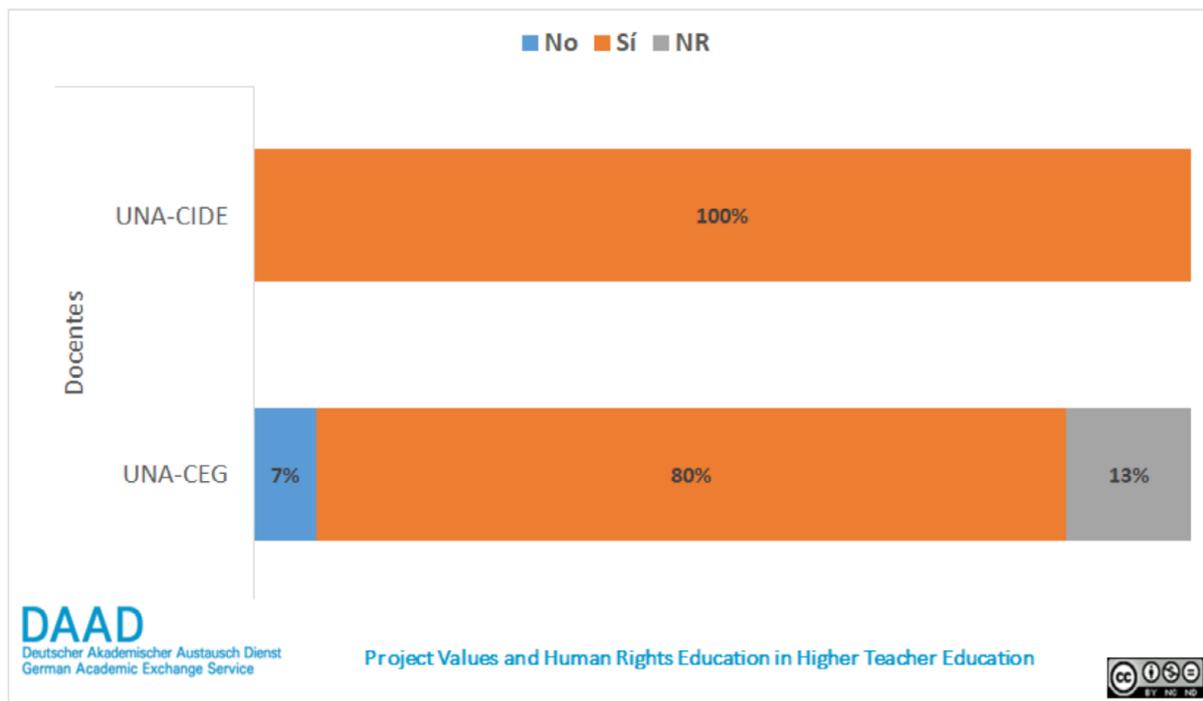
Con respecto a la interrogante:

Docentes: ¿Ha favorecido usted la participación del estudiantado en grupos que trabajan con proyectos para promover derechos humanos y valores? Brinde ejemplos de esta y de qué manera la favoreció?

Estudiantes: ¿Ha participado usted en grupos que trabajan con proyectos para promover derechos humanos y valores? En esta pregunta, a los estudiantes se les brindó la opción de responder “Sí” o “No”. Por esta razón, no es posible aquí elaborar un gráfico comparativo de las respuestas obtenidas.

Al preguntar a los docentes si han favorecido la participación del estudiantado en grupos que trabajan con proyectos para promover los derechos humanos y valores, se obtiene que un total (100%) de docentes en el CIDE afirma haberlo hecho, mientras que en el CEG solamente un 80% responde afirmativamente y un 7% responde que no. Un 13 % no responde.

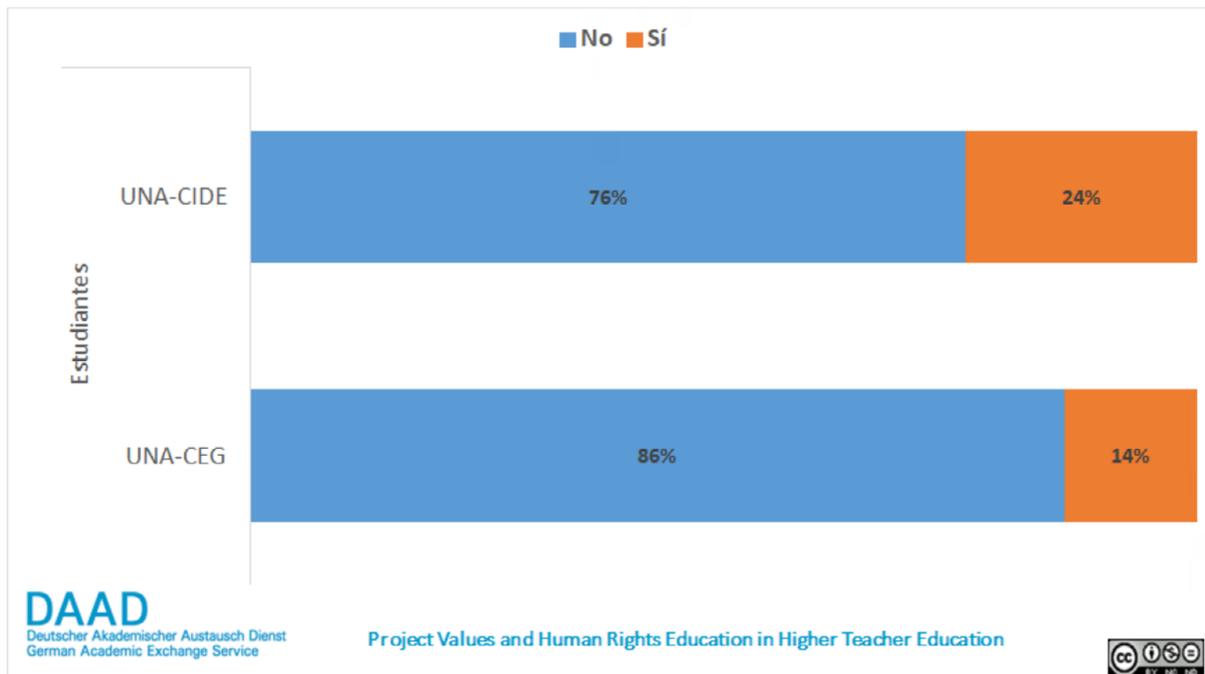
Gráfico 3. Favorecimiento de la participación del estudiantado en proyectos de DDHH de parte de los docentes UNA, CEG-CIDE.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Al indagar al estudiantado si ha participado en grupos que trabajan con proyectos para promover los derechos humanos y valores, se obtiene que, en el CEG, un 86% de estudiantes responde “No” y un 14% responde “Sí”, mientras que, en el CIDE, un 76% de estudiantes responde “No” y un 24% respondió “Sí”. Según se muestra en el siguiente gráfico, en el CIDE los estudiantes han participado mayormente en proyectos para promover los DDHH y valores. En relación con la participación del estudiantado en proyectos de DDHH, la mayoría indica que no ha participado en dichas actividades. El alto porcentaje de respuestas negativas puede verse influida porque gran parte de la muestra obtenida corresponde a estudiantes del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso). Además de que en el momento en que se aplicó el cuestionario se estaba iniciando el ciclo lectivo. Especialmente, se obtuvo como respuesta “Sí”, en los cuestionarios aplicados en el CIDE, ya que participaron estudiantes de carreras que ya tienen por lo menos más de un año en la Universidad.

**Gráfico 4. Participación del estudiantado en proyectos de DDHH
UNA, CEG-CIDE.**



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a estudiantes del Centro de Investigación en Educación y del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de la participación en proyectos de DDHH a partir de las respuestas de docentes y estudiantes en el CEG y CIDE.

Cuadro 1. Ejemplos de participación en proyectos de DDHH, según docentes y estudiantes UNA, CEG-CIDE.

Docentes CEG	Estudiantes CEG
<ul style="list-style-type: none"> ● Dentro de la Universidad: Cursos con contenidos sobre los derechos humanos: convenciones y valores, trabajos de investigación, conversatorios sobre los derechos y su cumplimiento en nuestro contexto, visitar escuelas y cárceles; en el curso Indígenas de Centroamérica en sus literaturas, como en el curso Literaturas del Caribe Centroamericano, los estudiantes trabajan en equipos que proponen proyectos sobre diversidad cultural, xenofobia, igualdad de oportunidades, imaginario nacional y estereotipos, identidad y ciudadanía y equidad de género, entre otros. En estos casos, a partir del estudio de textos literarios e históricos, se realizan conversatorios, exposiciones, debates y otras actividades mediante las cuales se analizan las mentalidades y sus expresiones culturales, para realizar, posteriormente, propuestas de transformación y de inclusión en el sistema educativo de los temas propuestos. ● Fuera la Universidad: Proyectos prácticos que involucren la no discriminación, equidad de género, diversidades sexuales e igualdad de oportunidades; el estudiantado busca espacios de la comunidad universitaria y herediana para visibilizar a través de actividades las problemáticas sociales contemporáneas relacionadas con las temáticas de género; por ejemplo, teatros invisibles, danza, poesía, lectura de cuentos, cuestionarios, entrevistas, proyección de vídeos, cine foros, entre otros. ● Ejecución de iniciativas mediante las cuales el estudiantado diseña proyectos promotores de cultura de paz, y a ser implementados en sus comunidades de residencia. Ejemplos: Curso de Derechos Humanos, Tópicos de una cultura de paz: charlas de los estudiantes sobre cultura de paz en Escuelas y Colegios Públicos en coordinación con Sede Regional Brunca. ● Se promueven temas gerontológicos sobre cultura y valores, grupos de secundaria que se sensibilizan a través del Servicio Comunal Estudiantil vigente entre el MEP y el PAIPAM. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentro de la Universidad: Modelo Naciones Unidas, debates sobre resolución de conflictos y la promoción al respeto por los derechos humanos. (organizado por la Escuela de Relaciones Internacionales) ● Fuera de la Universidad: CRUMIN: organización creada por la ONU donde los jóvenes discuten sobre derechos humanos y los casos de violaciones que están en la actualidad. Las mejores ideas las recoge un delegado de la ONU y las toman en cuenta en las conferencias y reuniones en New York; Patronato Nacional de la Infancia, Consejos Participativos, Juntas de Protección a la Niñez y Adolescencia, Subsistema Local de Protección, Red Nacional de Adolescentes; Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes, Red de Corresponsales infantiles y adolescentes. ● Voluntariado en un consultorio jurídico donde las personas acuden por ayuda legal, se ayuda a la protección de un derecho constitucional como lo sería el de libre acceso a la justicia; voluntariado en Brasil para una ONG de inmigrantes haitianos; grupo de jóvenes cristianos; Guías y Scouts de Costa Rica, voluntariado en grupos de inclusión social y personas con discapacidad; brindando talleres con la Asociación Jóvenes por los Derechos Humanos, participación en un programa como “coach” de estudiantes en zonas de riesgos, para evitar la deserción colegial, Voluntariado en Amnistía Internacional; Carta de la Tierra-UPAZ; Compartiendo Sonrisas, estudiante voluntaria

Docentes CIDE	Estudiantes CIDE
<ul style="list-style-type: none"> ● Dentro de la universidad: en investigaciones grupales; actividades dentro del aula (dinámicas, juegos, videos, conversatorios); charlas, mesas redondas, actividades en escuelas, trabajos finales de graduación (TFG); durante procesos de apoyo a los estudiantes; participación en eventos cortos nacionales; se apoya y se guía a las y los estudiantes a que sus proyectos aborden temas desde el marco de los derechos del niño y la niña con el fin de propiciar prácticas que promuevan la ciudadanía, igualdad de género, multiculturalidad, entre otros. ● Fuera de la universidad: Giras o visitas a ONG y a centros que atienden diversas poblaciones específicas; en pasantías fuera del país. ● En proyectos universitarios: con miembros de comunidades educativas, juntas de educación; proyectos FIDA que vinculan estudiantes de grado y posgrado; con comunidades indígenas; proyectos con intencionalidad pedagógica implícita (para generar experiencias educativas que incentiven igualdad y equidad); con grupos de mujeres ex privadas de libertad; proyectos propios para la promoción de valores ambientales y de educación intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentro de la universidad: en los cursos de formación docente, en programas y capacitaciones para fomentar los valores personales y a nivel general; en actividades de la FEUNA, en cursos de LESCO, Charlas, reuniones y actividades de la Universidad o DINADECO, en equipos deportivos, en la moderación de debates (basado en Derechos Humanos) ● Fuera de la universidad: en grupos de promoción de la salud, grupos de ayuda social, grupos de ayuda a la comunidad con la iglesia católica, grupos culturales, con los Guías y Scouts de Costa Rica, grupos de extensión que ayudan a promover valores y la igualdad de oportunidades, PANI, ONG otras organizaciones, talleres en las escuelas, voluntariado (en las Olimpiadas especiales), centro dormitorio para personas en situación de calle / voluntariado en fiestas infantiles en zonas de escasos recursos, alimentación de personas en condición de calle, participación en procesos de alfabetización, alfabetización a las personas adultas mayores; Agenda Joven UNED, apoyo en la recolección de dinero para la Teletón, en charlas en la Cruz Roja Costarricense. ● En proyectos universitarios: en Vico Valores que es un proyecto que propicia valores en zonas empobrecidas; proyecto Compartiendo Sonrisas promoviendo estrategias de autogestión y una economía sustentable; FAUNA (para defender territorios rurales y defender el agua); proyectos de alfabetización a adultos mayores; proyectos asociados a la carrera de Pedagogía con énfasis en Preescolar que promueven la práctica de valores con los niños(as) y sus familias; atención a niños(as) en condición vulnerabilidad social, promoción de valores.

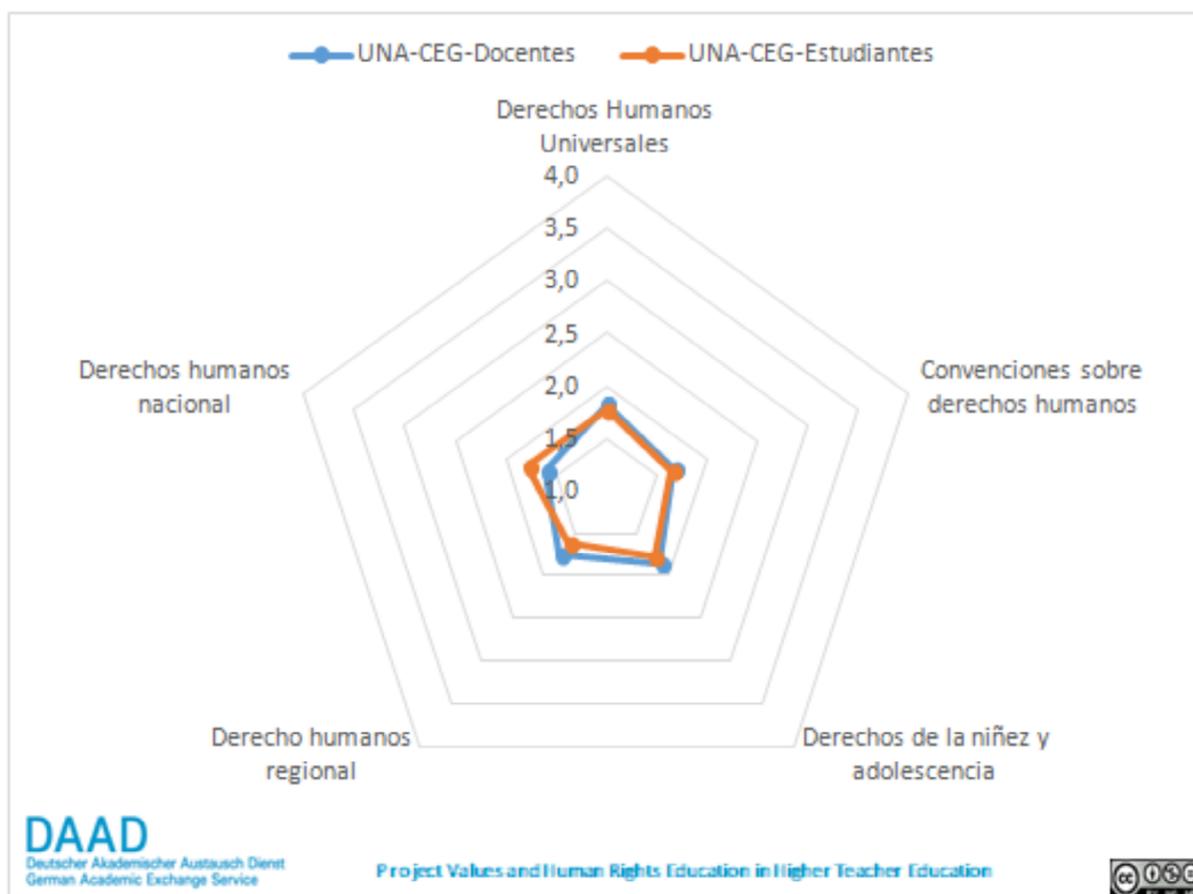
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación y del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

3.11 Parte III: Formación Docente

CEG

De forma comparativa, se evidencia en el gráfico siguiente que los docentes y los estudiantes del CEG coinciden en considerar que en los cursos se hace mayor referencia a la Declaración Universal de los DDHH, la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, contra todas las formas de discriminación y la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Los docentes consideran que en los cursos se hace referencia a los documentos americanos, reconociendo como las más utilizadas la Convención Interamericana sobre Derechos Humanos, la Convención para Erradicar la Violencia contra las Mujeres, contra el Racismo y la de Protección de las Personas Adultas Mayores. Los estudiantes consideran en menor medida la referencia a tales documentos.

Gráfico 5. Documentos sobre DDHH utilizados en los cursos según docentes y estudiantes CEG, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Con respecto a la referencia a los DDHH en la Formación Docente por medio de documentos internacionales, continentales y nacionales, en el CEG, los docentes consideran que han hecho referencia a estos documentos de manera totalmente insuficiente. Sin embargo, en orden de importancia, se mencionó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño han sido las más utilizadas. En menor grado se indica Convenio 169, De la Organización Internacional del Trabajo y el Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena.

Finalmente, se mencionó la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos (1956), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984) y la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006).

En lo que corresponde a algunas convenciones sobre Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, los docentes del CEG consideran que han hecho referencia de estos documentos de manera totalmente insuficiente. Sin embargo, en orden de importancia se mencionó la Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969 y la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015). Luego la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer y la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia, (2013). En menor grado se menciona Carta de la Organización de los Estados Americanos, Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, y Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores. Finalmente se mencionó el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos sociales y culturales y la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas.

Por su parte, los estudiantes del CEG respondieron en su mayoría “No sabe/no responde” o “Totalmente Insuficiente”. Sin embargo, los estudiantes destacaron que durante su formación universitaria se ha hecho referencia a los siguientes documentos internacionales sobre los derechos humanos, en orden de importancia: Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial, Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Convenio 169, De la Organización Internacional del Trabajo, Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena, Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio,

Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes y Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas.

En lo que corresponde a algunas convenciones sobre Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, los estudiantes del CEG respondieron en su mayoría que no saben o no responden o que se ha hecho referencia de manera totalmente insuficiente. Sin embargo, indican en orden de importancia, la Convención Americana sobre Derechos Humanos,, Convención Americana sobre Derechos Humanos, Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia, Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia, Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.

En cuanto a la interrogante: **¿En qué medida en los cursos que ha tenido a su cargo, ha hecho referencia a los siguientes documentos nacionales sobre derechos humanos?**

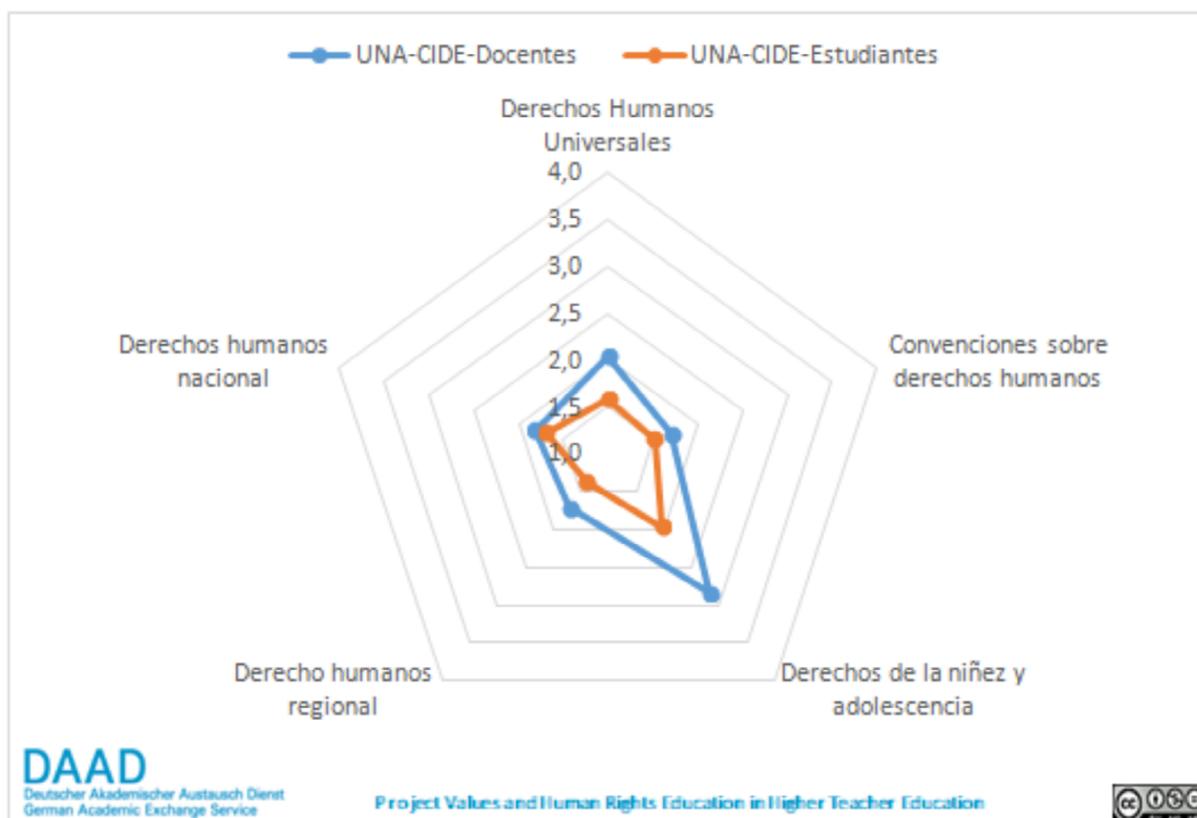
Los docentes del CEG respondieron en su mayoría que los han aplicado de manera totalmente insuficiente. Sin embargo, en orden de importancia se mencionó la Ley 7476 contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia (Año: 2010), la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la Ley 7935 Ley Integral para la persona Adulta Mayor, la Ley 9406 contra Uniones Impropias, la Ley 8589 de Penalización de la Violencia contra las mujeres, la Ley 7586 contra la Violencia Intrafamiliar, Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley 8101 Paternidad Responsable, Ley 7735 General de Protección a la Madre Adolescente, Ley 7899 Contra la Explotación Sexual Comercial y la Reforma Procesal Laboral.

Mientras que los estudiantes respondieron en su mayoría que no saben o no responden o que se ha hecho referencia de manera totalmente insuficiente de los documentos nacionales indicados. Sin embargo, en orden de referencias se encuentra la Ley 7476 contra el Hostigamiento sexual en el Empleo y la Docencia, la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, y la Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia, la Ley 8589 de Penalización de la Violencia contra las mujeres, Ley 9406 contra Uniones Impropias, Ley 7935 Ley Integral para la persona Adulta Mayor, Ley 7735 General de Protección a la Madre Adolescente, la Ley 7586 contra la Violencia Intrafamiliar, la Reforma Procesal Laboral, la Ley 7899 Contra la Explotación Sexual Comercial y la Ley 8101 Paternidad Responsable.

CIDE

El análisis comparativo docentes-estudiantes del CIDE refleja coincidencias y discrepancias entre las apreciaciones de docentes y estudiantes. Por un lado, ambos grupos coinciden en que los documentos internacionales sobre DDHH a los que se ha hecho mayor referencia son la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; sin embargo, los docentes consideran que en los cursos a su cargo se han referido a estos documentos mucho más de lo que los estudiantes así lo consideran. De forma similar se observa con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En algunos documentos coinciden docentes y estudiantes en que no se han referido a la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, ni a la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio o al Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena.

Gráfico 6. Documentos sobre DDHH utilizados en los cursos según docentes y estudiantes CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Por otra parte, en el CIDE, los docentes consideran que los documentos internacionales sobre DDHH a los que han hecho más referencia en los cursos que imparten son la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos

Humanos (1948) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, seguidos por la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (1979). Con menor referencia entre todos los documentos, mencionan la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra desapariciones forzadas.

Por su parte, los estudiantes indican que el documento al que se ha hecho más referencia durante los cursos que reciben es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) seguido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). En último lugar mencionan la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio.

En cuanto a los documentos continentales sobre DDHH, los docentes del CIDE manifiestan en su mayoría que los han aplicado de manera ‘totalmente insuficiente’ y mencionan primeramente la Convención Americana sobre Derechos Humanos como el documento continental al que más se han referido en sus cursos, seguido por la Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia.

Por su parte, los estudiantes del CIDE igualmente mencionan la Convención Americana sobre Derechos Humanos, seguida por la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores y la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia. En última posición, mencionan la Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia.

El análisis comparativo de las respuestas de docentes y estudiantes del CIDE arroja que, en términos generales, los docentes consideran que hacen mayor referencia a algunos documentos continentales sobre DDHH frente a lo percibido por los estudiantes. Los documentos que los docentes a los que más se refieren en sus cursos que no coinciden con la valoración de los estudiantes son la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.

En cuanto a la interrogante: **¿En qué medida en los cursos que ha tenido a su cargo ha hecho referencia a los siguientes documentos nacionales sobre derechos humanos?**

Con respecto a los documentos nacionales sobre DDHH, los docentes del CIDE en su mayoría indican que los más utilizados son la Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia y la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad seguidos por la Ley 7476 contra el Hostigamiento sexual en el Empleo y la Docencia.

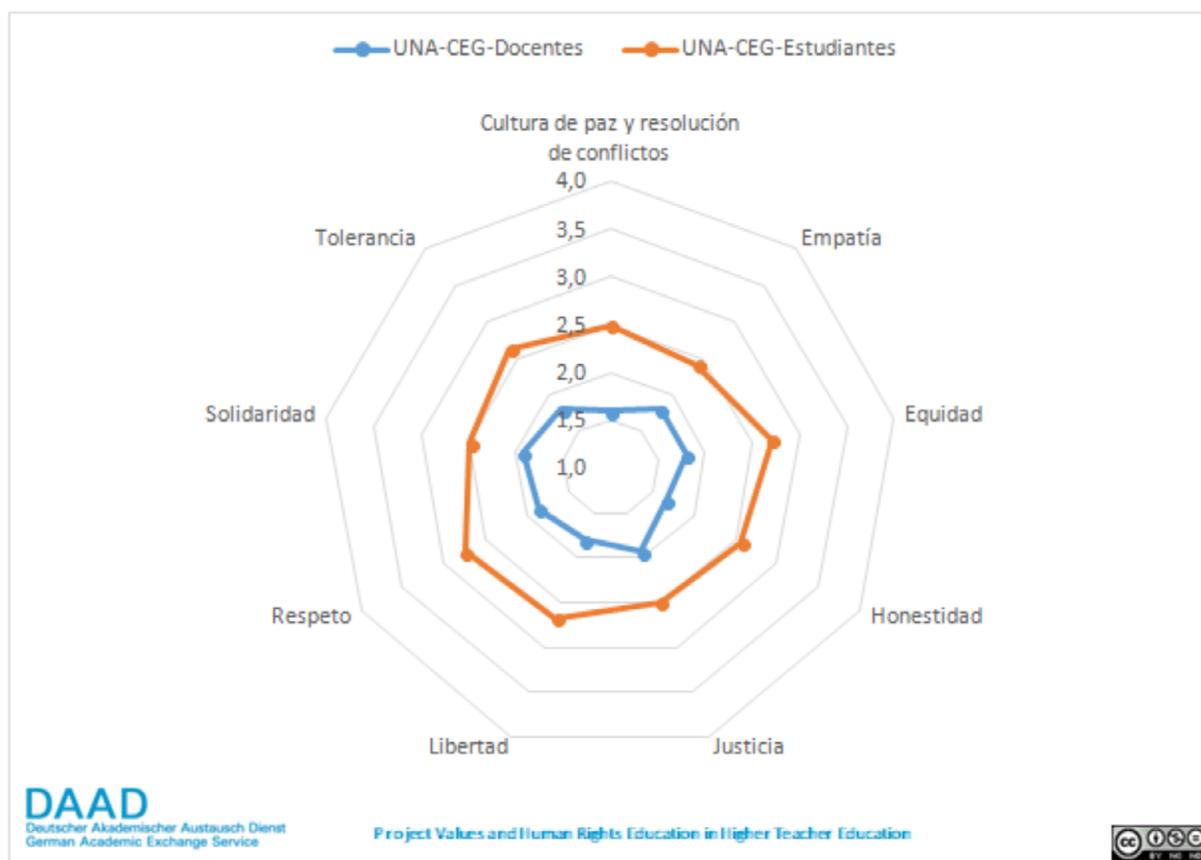
Por su parte, en cuanto a los documentos nacionales sobre DDHH, los estudiantes del CIDE consideran que el documento más utilizado es la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad seguido el Código de la Niñez y la Adolescencia.

La comparación entre las respuestas de docentes y estudiantes del CIDE refleja en términos generales que los docentes consideran haber utilizado más los documentos nacionales en los cursos de lo que así lo consideran los estudiantes. Sin embargo, ambos coinciden en que los más utilizados son la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y Ley 7739 Código de la niñez y Adolescencia, seguidos por la Ley 7476 contra el Hostigamiento sexual en el Empleo y la Docencia. Se evidencia coincidencia entre docentes y estudiantes en que no se han utilizado la Ley 9406 contra Uniones Impropias como tampoco la 7935 Ley Integral para la persona Adulta Mayor.

CEG

Con respecto a la **Preparación en el trabajo con valores en el CEG**, los estudiantes consideran que hay mayor inclusión de valores que los docentes. Los estudiantes reconocen como los más presentes respeto, equidad y libertad.

Gráfico 7. Preparación en el trabajo con valores según docentes y estudiantes CEG, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

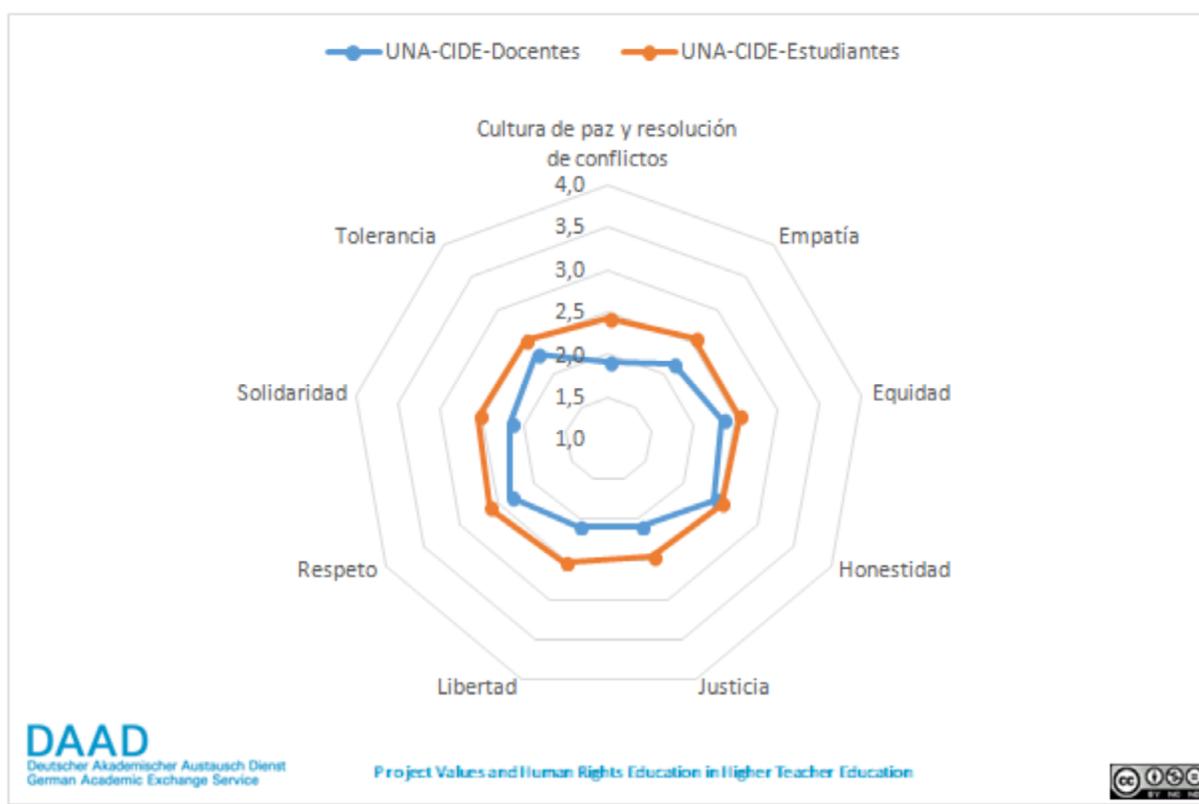
Los docentes del CEG respondieron que la formación humanista brindada en la universidad prepara para incluir en la práctica del estudiantado, en orden de importancia, los valores de solidaridad, justicia, respeto, equidad, libertad, empatía, tolerancia, y en menor medida, honestidad y cultura de paz y resolución de conflictos.

Por su parte, los estudiantes respondieron en su mayoría que los han preparado de manera totalmente suficiente para incluir los valores. En orden de importancia se mencionó respeto, equidad, libertad, tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia, cultura de paz y resolución de conflictos y empatía.

CIDE

Al comparar las valoraciones entre las respuestas de docentes y estudiantes del CIDE se aprecia coincidencia en cuanto a los valores que se brindan en la formación humanística en la universidad para incluirlos en la futura práctica docente del estudiantado, desde un enfoque de derechos. Sin embargo, llama la atención que los estudiantes consideran que se les brindan más valores en su formación humanística que lo que los docentes así lo consideran.

Gráfico 8. Preparación en el trabajo con valores según docentes y estudiantes CIDE, UNA.



Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Los docentes del CIDE en su mayoría consideran que la formación humanista brindada en la

universidad prepara para incluir los siguientes valores en la práctica del estudiantado. Indican primero el valor honestidad, luego equidad, respeto y tolerancia, seguidos por empatía y solidaridad.

Mientras que los estudiantes por su parte indican respeto, empatía, equidad y solidaridad.

En cuanto a la **Sensibilización para los DDHH en la profesión docente por el docente universitario** se preguntó a:

Docentes: ¿En qué grado considera que su formación universitaria sensibiliza al estudiantado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional?

Estudiantes: ¿En qué grado considera que su formación universitaria le ha sensibilizado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional?

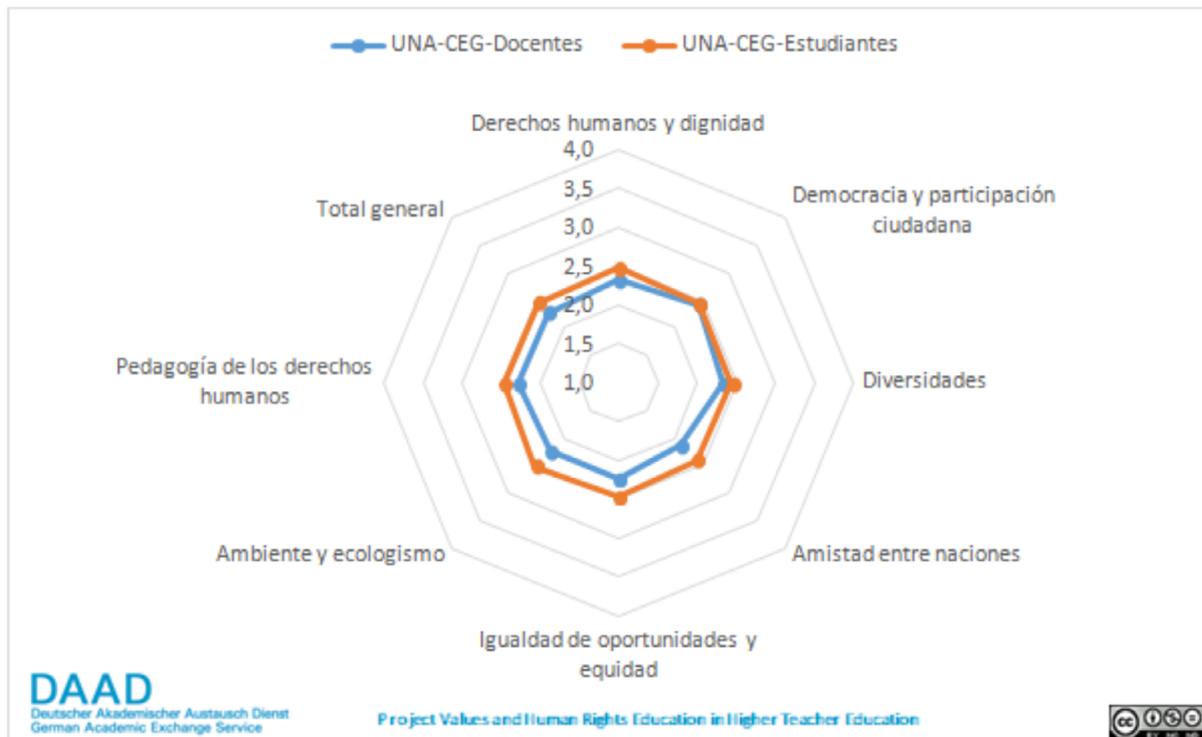
La mayoría de los docentes CEG-CIDE 12 (44%) considera 'Suficiente' el grado en que sensibiliza al estudiantado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional. De la misma forma, 8 docentes (30%) indican como 'Totalmente suficiente', 5 docentes (13%) como 'Insuficiente' y 2 docentes (7%) como 'Totalmente insuficiente'.

La mayoría de los estudiantes CEG-CIDE 132 (48%) considera como 'Suficiente' el grado en que los docentes le sensibilizan para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional. De la misma forma, 105 estudiantes (38%) indican como 'Totalmente suficiente', 31 estudiantes (11%) como 'Insuficiente' y 8 estudiantes (3%) como 'Totalmente insuficiente'.

CEG

En cuanto a las **Temáticas de DDHH que se abordan en la Formación Docente**, el gráfico comparativo docentes-estudiantes del CEG muestra que los estudiantes consideran que hay mayor abordaje de estos aspectos que los docentes. Los estudiantes reconocen como los más presentes igualdad, equidad y derechos humanos en general.

Gráfico 9. Temáticas de DDHH que se abordan en la formación según docentes y estudiantes CEG, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

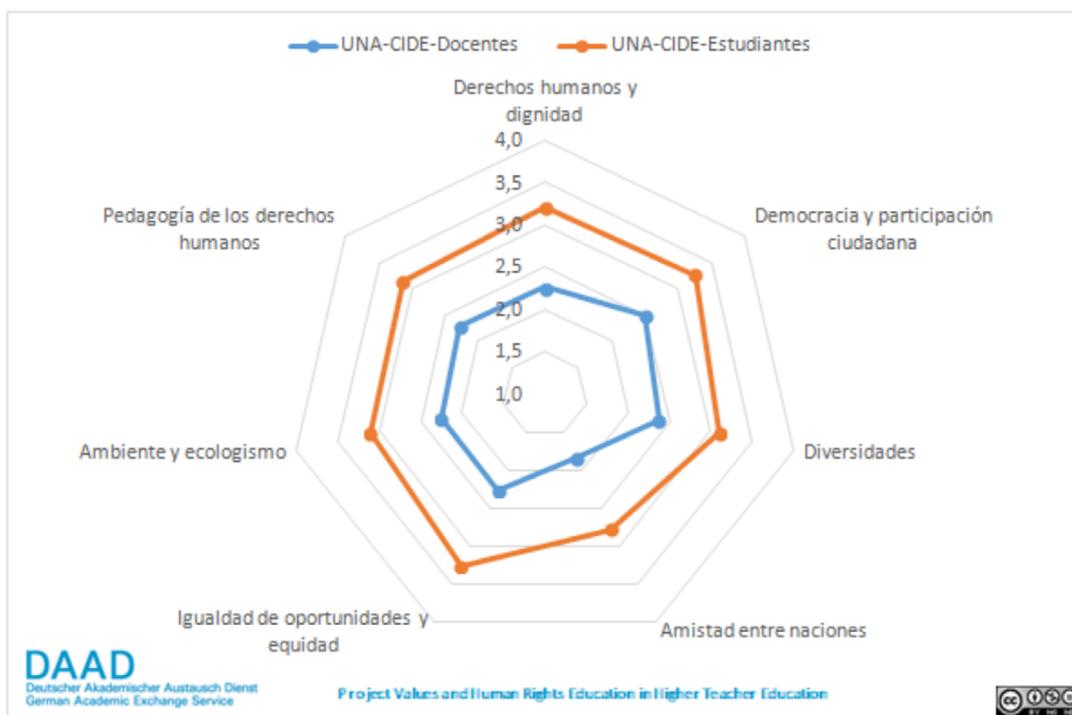
Los docentes del CEG afirman abordar en la formación universitaria, en orden de importancia: los derechos humanos en general, la equidad de género, la dignidad humana, la condición etaria, la igualdad de oportunidades, ambiente y ecologismo, democracia, participación y ciudadanía, diversidad cultural, amistad entre las naciones, diversidad sexual, e inclusión de personas en condición de discapacidad, aceptación de la persona migrante, la enseñanza de los derechos humanos, y la diversidad religiosa.

Mientras que los estudiantes del CEG respondieron que en su formación universitaria han sido abordados en el siguiente orden de importancia: igualdad de oportunidades, equidad de género, derechos humanos en general, diversidad sexual, inclusión de personas en condición de discapacidad, enseñanza de los derechos humanos, diversidad cultural, democracia, participación y ciudadanía, dignidad humana, ambiente y ecologismo, aceptación de la persona migrante, amistad entre las naciones, condición etaria y diversidad religiosa.

CIDE

El gráfico comparativo docentes-estudiantes del CIDE muestra bastante similitud en las respuestas:

Gráfico 10. Temáticas de DDHH que se abordan en la formación según docentes y estudiantes CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

En el CIDE, los docentes afirman abordar más y por igual en la formación universitaria los Derechos humanos en general, la igualdad de oportunidades, la diversidad cultural y los derechos humanos en general, seguidos por la enseñanza de los derechos humanos y la dignidad humana.

Por su parte, los estudiantes afirman que en la formación universitaria que reciben se abordan principalmente y por igual la inclusión de personas en condición de discapacidad y la diversidad cultural, seguido por la igualdad de oportunidades y la equidad de género.

Con respecto a **Incentivar la reflexión de propios valores y normas**, se preguntó a:

Docentes: ¿En qué medida ha incentivado a su estudiantado a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas?

Estudiantes: ¿En qué medida durante su formación docente se le ha incentivado a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas?

La mayoría de los docentes CEG-CIDE 13 (48%) considera como “Suficiente” la medida en que ha incentivado a su estudiantado a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas. De la misma forma, 10 docentes (37%) indican como “Totalmente suficiente”, 2 docentes (8%) como “Insuficiente” y 2 docentes (7%) como “Totalmente insuficiente”.

La mayoría de los estudiantes CEG-CIDE 146 (54%) considera como “Suficiente” la medida en que sus docentes les han a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas. De la misma forma, 63 estudiantes (23%) indican como “Totalmente suficiente”, 55 estudiantes (20%) como “Insuficiente” y 7 docentes (3%) como “Totalmente insuficiente”.

En cuanto a **Ejemplos de Estrategias para promover la educación en valores y DDHH** se preguntó a:

Docentes: ¿Cuáles estrategias ha utilizado para promover una educación en valores y derechos humanos?

Estudiantes: ¿El profesorado promueve la educación en valores y derechos humanos? Ejemplos de las estrategias que utiliza el profesorado con el cual usted se ha relacionado durante su formación docente.

A continuación se muestran categorizados ejemplos de estrategias para promover la educación en valores y DDHH mencionadas por docentes y estudiantes del CEG y luego las mencionadas por docentes y estudiantes del CIDE.

Cuadro 2. Ejemplos de Estrategias para promover la educación en valores y DDHH según docentes y estudiantes CEG-CIDE, UNA.

Docentes CEG	Estudiantes CEG
<p>●Actividades: Conversatorios, cine foros; observaciones del entorno</p> <p>●Contacto y convivencia: con grupos vulnerables de violación de los derechos humanos.</p> <p>●Desde los cursos: se da un ejercicio constante de las diferentes manifestaciones humanas en las que los alumnos tienen participación activa, tanto por las opiniones que expresan como el compartir experiencias relacionadas; por medio del discurso de empoderamiento en los cursos; brindar ejemplos y problematizar en relación con las temáticas del curso; lecturas, reflexión, e implementación de aprendizajes en materia de cultura de paz; promoción de liderazgo creativo y una actitud de enrostrar los retos y limitaciones del contexto que les afecta su condición de juventud; cuestionando la sociedad y los valores que se les han inculcado; análisis crítico de casos específicos, estudios de deconstrucción de roles de género, uso de material audiovisual en la web es otra fuente de ejemplos indiscutible que se puede analizar en clase; presentar propuestas visuales sobre temas relacionados y posteriormente se abre espacio a la discusión.</p> <p>●Reflexión y discusión: sobre temas que tienen que ver con valores y derechos humanos: los mismos textos seleccionados en los cursos permiten abordar el análisis y diálogo sobre esa formación; desde la investigación sobre poblaciones marginadas y discriminadas; estudio sobre las expresiones de diversos grupos culturales y sus valores; conceptualización de valores; estudio de conceptos y manifestaciones de estereotipos en la vida diaria, en la lengua y en las diferentes formaciones discursivas y prácticas culturales; estudios de casos</p> <p>●Formación de actitudes: integración, aplicación y valoración crítica de las normas que rigen en una sociedad: es un compromiso social y ético colaborar con los estudiantes para facilitar el desarrollo y formación de capacidades que intervienen en el juicio y acción moral</p>	<p>●Explicaciones sobre: la manera de actuar en caso de que se irrespeten los derechos humanos, a dónde acudir y si ocurre algo así</p> <p>●Actividades: presentaciones, video, dramatizaciones, charlas, platica sobre igualdad, obras de teatro, análisis de situaciones,</p> <p>●Durante las lecciones: incentivando el trabajo en equipo sin excluir a nadie; incentivando el respeto hacia los compañeros y enseñando valores con el ejemplo; enseñando las leyes que van de acuerdo con los derechos humanos y los deberes y derechos en cuanto a la educación; promueven el conocimiento de valores y derechos en clase (por ejemplo la equidad de género y la igualdad de oportunidades al fomentar grupos de trabajo balanceados con el mismo porcentaje de participación masculina y femenina); uso de diapositivas, lecturas, conversaciones y actividades en grupo, exposiciones; por medio del trato igualitario, sin importar su nacionalidad, género, orientación sexual u posición económica y la motivación a otros a actuar de la misma manera; brindan información y se preocupan para que aprovechemos todos los derechos que se nos brinden; explican para que en un futuro nos podamos defender y también a otras personas; mediante trabajos grupales y actividades participativas; por medio del sustento teórico y práctico que facilita la convivencia con los demás, trabajos en grupo que promueven los derechos de cada individuo y grupales; la orientación hacia la problemática comunal; en la participación de estudiantes dando sus ideas y respetando lo compartido; en difundir el compañerismo entre los estudiantes para juntos resolver trabajos; uso de proyectos y videos sobre el tema; análisis de noticias a nivel mundial; realizando actividades recreativas y grupales; exposiciones; lectura de artículos sobre los valores y derechos humanos con el fin de respaldar con argumentos válidos para la discusión en clase; hablar acerca del humanismo y su importancia.</p> <p>●Los profesores asumen como responsabilidad: enseñan a sus estudiantes qué son los derechos humanos y el determinado respeto que hay que tenerles a las demás personas; siempre hacen el comentario y el recordatorio de nuestros derechos y valores; hablan del respeto y la aceptación hacia los demás y la importancia de los derechos de cada individuo; aplicar la ética en el día a día y la responsabilidad y honestidad por ejemplo en la asistencia y la justificación.</p> <p>●Mediante el trato al estudiante: promueven los DDHH, tratan a todos por igual; dan las mismas oportunidades a todas las personas, ya sean de otra cultura, religión, creencias; incluyen a todas las personas por igual, es decir sin discriminar a nadie; tratan al estudiante con igualdad y respeto sin importar el país, religión, diferencias sociales; siempre incentivan el respeto hacia los compañeros y enseñando también con el ejemplo dichos valores; hablan del respeto hacia los demás y sus maneras de ver las cosas; insistencia siempre recalando los valores y derechos humanos que poseemos; muestran respeto al dirigirse a los demás; la mayoría incitan a una cultura de respeto y tolerancia; entiende mucho al estudiante y predicar con el ejemplo; con debates donde los estudiantes podemos discutir sobre nuestras diferentes formas de pensar sobre diferentes temas promoviendo valores como el respeto a las diferentes opiniones;</p> <p>●Ejemplos de la vida cotidiana del estudiantado: situaciones cotidianas en comparación con Derechos Humanos</p> <p>●Aprendizaje: de conceptos básicos para aprender sobre estos temas, además de cómo ponerlos en práctica; que nadie puede obligarnos a hacer cosas, ni tampoco discriminarnos por pensar diferente a los demás; sobre que debemos tratar a las personas como nos gustaría que nos trataran</p> <p>●Investigaciones: estableciendo la conciencia social y la crítica</p>

Docentes del CIDE	Estudiantes CIDE
<p>● Estudios y análisis de casos: análisis de publicidad, legislación / Situaciones de caso, empleo de dilemas morales, jerarquías de valores, análisis de temáticas propias del ámbito social / Lecturas y tareas que impliquen la búsqueda y análisis de situaciones en las que incurren personas en situación de vulnerabilidad social y abandono estatal.</p> <p>● Intervención de las realidades socio-educativas (nacional-internacional).</p> <p>● Convivencia en un marco de respeto, solidaridad, empatía, otros / Respeto a todas las formas de expresión / La principal estrategia que se aplicó, es hablar con el ejemplo en el accionar de la docencia.</p> <p>● Situaciones vivenciales: A partir de la vivencia de los mismos y a partir de la formulación de proyectos que se aplican en la escuela y en la comunidad / Confrontación de los discursos con sus propias realidades.</p> <p>● Reflexión: sobre acciones docentes que experimentaron</p> <p>● Diálogo: como una herramienta fundamental para tratar situaciones, casos del contexto educativo en las que se puede promover la educación de valores / opiniones de los estudiantes.</p> <p>● Otros: un ambiente de inclusión y diseño; conversatorios y videos.</p>	<p>● Prácticas y observaciones: Durante los momentos que se realiza la práctica apoyar con algunas estrategias.</p> <p>● Actividades: Charlas, conferencias, talleres, plenarias, debates, seminarios, videos.</p> <p>● Desde los cursos: ejemplos de sus prácticas en el aula y ejemplos enseñanzas; experiencias personales que los docentes cuentan sensibilizan; mediante el trato respetuoso a las estudiantes y la tolerancia; realización de trabajos; uso de lecturas y aporte de documentos; reflexiones en espacios de clase y la reflexión constante y los trabajos requieren el conocimiento de diferentes contextos; haciendo ver la importancia de los valores en la vida cotidiana; lectura y explicación sobre las leyes nacionales; experiencias y teoría; mediante un currículum oculto; incentivando el respeto por las diversidades y la diversidad en las aulas; escuchando los problemas que afectan al estudiantado en la formación orientan a salir adelante.</p> <p>● Dinámicas y actividades lúdicas en clase: rondas, actividades participativas o grupales, juegos; mini obras donde el estudiante se mete en los zapatos de otra persona.</p> <p>● Metodología de clase y dinámicas grupales: dinámicas que fomentan el respeto y reflexión de cómo tratar a las demás personas; trabajo en equipo o colectivo aceptando los derechos de todos los compañeros, estrategias y métodos colectivos; por medio del diálogo; auto evaluaciones; indagación; cuestionando a los estudiantes; expresión libre: presentación de casos: estudios de casos y preguntas generadoras para el análisis y reflexión; análisis de distintos puntos de vista y formas de pensar.</p> <p>● Conversatorios y conversaciones en clase: con personas migrantes, igualmente charlas con personas con discapacidad, sobre la problemática que se da con la migración de las personas hacia otros países o lugares para tener una mejor condición de vida; testimonio de personas que vivieron alguna situación; vivencias de los estudiantes y posibles soluciones; conversar sobre las necesidades especiales como algo que todos tenemos.</p> <p>● Giras pedagógicas</p> <p>● Trabajo en zonas rurales: con personas que requieren cierta ayuda académica.</p> <p>● Horizontalidad entre pedagogo-estudiante: solidaridad con compañeros que no tienen los recursos para el pago de créditos; establecen lazos de respeto, tolerancia, honestidad tanto dentro como fuera de la institución; el humanismo ha sido parte fundamental en nuestros procesos de formación .</p>

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Otra temática de interés consistió en la **sensibilidad de los docentes universitarios para la educación en valores y DDHH**. Al respecto se preguntó a:

Docentes: ¿Considera que, en su labor docente, se muestra de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores?

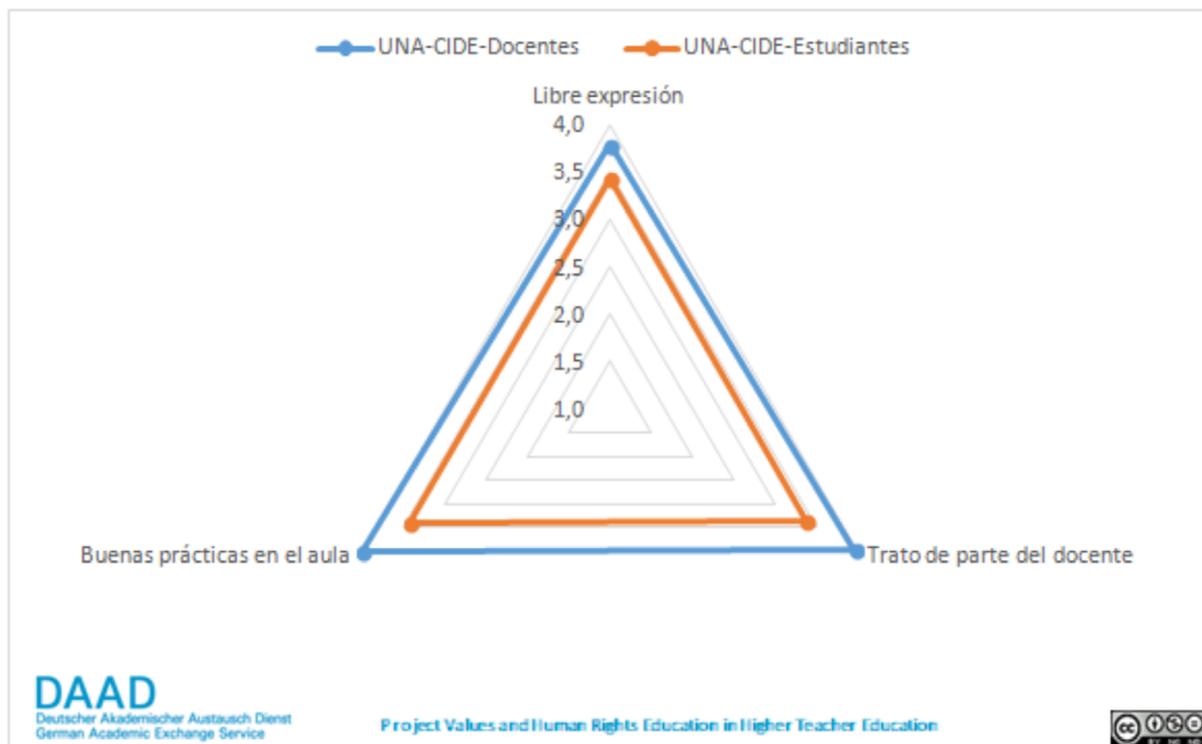
Estudiantes: ¿Durante su formación el profesorado se mostró de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores?

La mayoría de los docentes CEG-CIDE 18 (67%) se encuentra “Muy de acuerdo” en que su labor docente se muestra de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores, mientras que 9 docentes (33%) indican estar “De acuerdo”.

La mayoría de los estudiantes CEG-CIDE 152 (59%) se encuentra “De acuerdo” en que sus docentes se muestran de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores, mientras que 104 estudiantes (33%) indican estar “Muy de acuerdo” y solamente 1 estudiante (0%) está “En desacuerdo”.

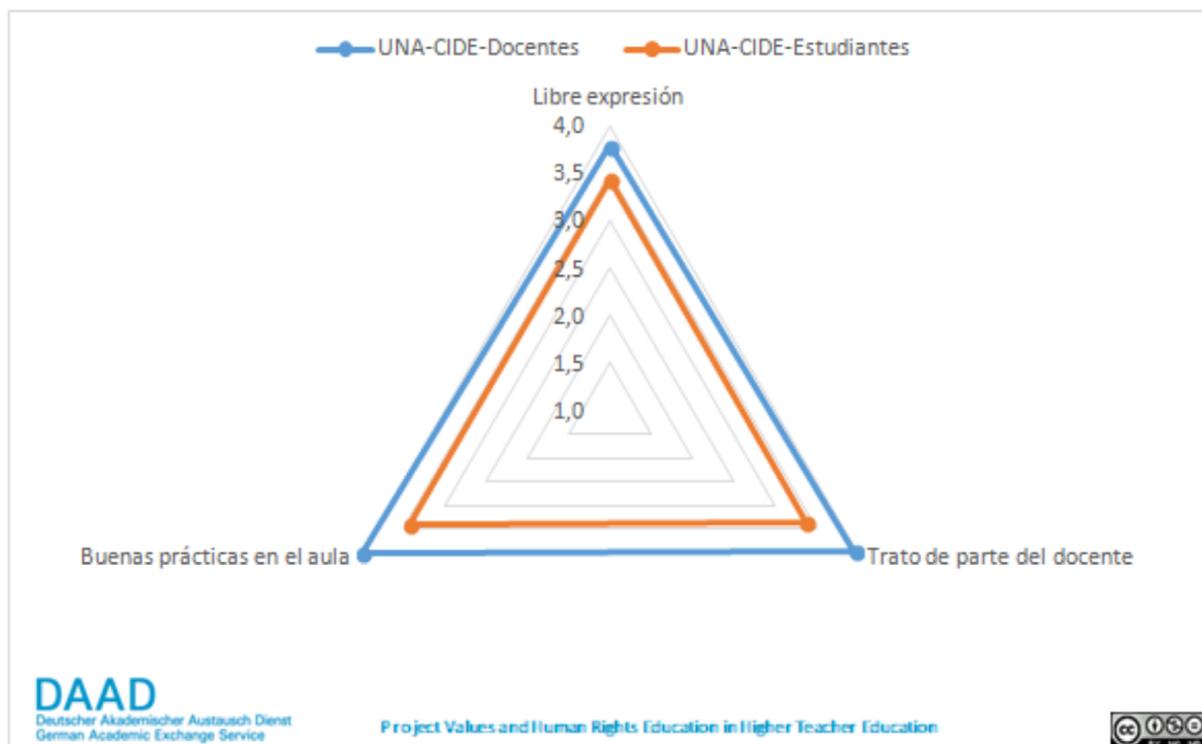
Con respecto a las **Experiencias en el aula universitaria durante la formación universitaria**, al correlacionar las respuestas de los docentes y estudiantes CEG-CIDE a partir de los promedios resultantes, como se ilustra en los siguientes gráficos, se observa una tendencia en una misma dirección de las categorías en cuanto al trato por parte del docente, libre expresión y aún en buenas prácticas, aunque con mayor diferencia entre las respuestas docentes-estudiantes.

Gráfico 11. Experiencias en el aula universitaria durante la formación universitaria según docentes y estudiantes CEG, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Gráfico 12. Experiencias en el aula universitaria durante la formación universitaria según docentes y estudiantes CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

En el CEG-CIDE, los docentes identifican, en primer lugar, las buenas prácticas de trabajo en el aula, seguidas muy de cerca del trato por parte del docente y luego la libertad de expresión, tal y como se muestra en el gráfico. Estas respuestas fueron indicadas en el cuestionario en una escala en la que se otorgó 4 a “Muy de acuerdo” y 1 “Muy en desacuerdo”.

En relación con la misma interrogante anterior, los estudiantes CEG-CIDE identificaron, en primer lugar, el comportamiento del estudiante; luego el trato por parte del docente; seguido de buenas prácticas de trabajo en el aula y libertad de expresión.

Con respecto a la **Sensibilización para los DDHH en la profesión docente en la Formación Docente** se preguntó a:

Docentes: ¿Considera que la formación que recibe el estudiantado le ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores?

Estudiantes: ¿Considera que su formación le ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores?

La mayoría de los docentes CEG-CIDE 13 (48%) se encuentra “De acuerdo” en que la formación que recibe el estudiantado le ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores, mientras que 10 docentes (37%) indican estar “Muy de acuerdo” y 4 docentes (15%) “En desacuerdo”.

La mayoría de los estudiantes CEG-CIDE 135 (50%) está “De acuerdo” en que la formación que recibe le ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores, mientras que 125 estudiantes (46%) indican estar “Muy de acuerdo”, 9 estudiantes (3%) opinan “En desacuerdo” y solamente 2 estudiantes (1%) están “Muy en desacuerdo”.

También se indagó a docentes y estudiantes sobre las **Oportunidades de experiencia de participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para la educación en valores y DDHH**. Se preguntó a:

Docentes: ¿Durante la formación universitaria se brindan oportunidades de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizan en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional?

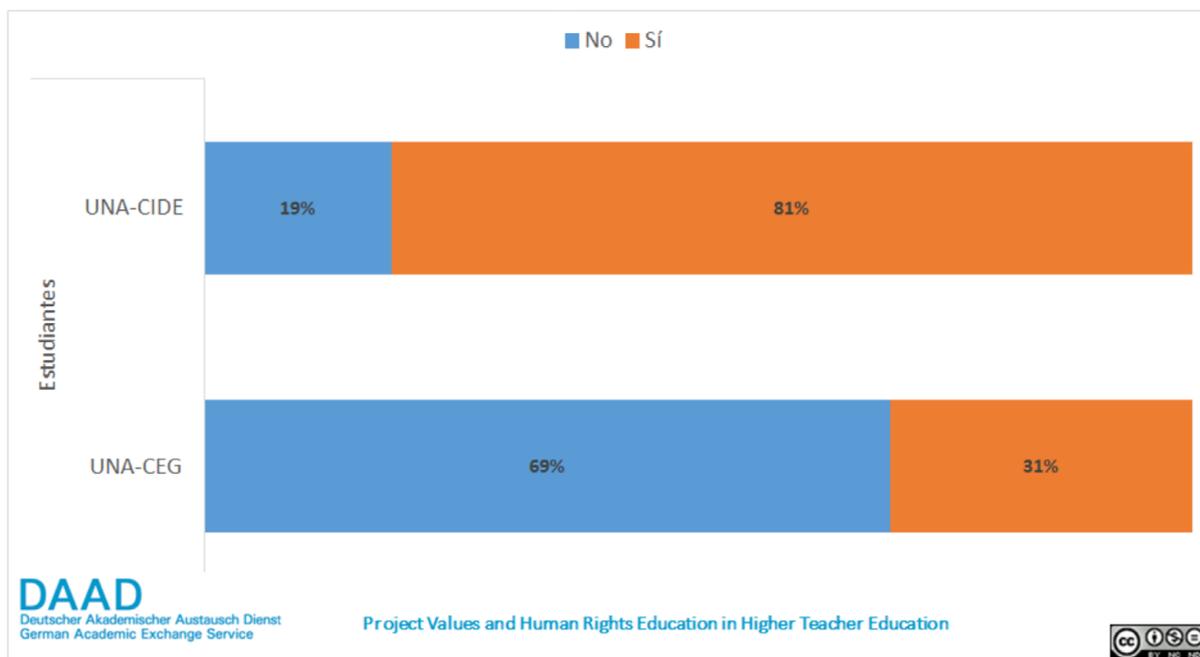
Estudiantes: Durante su formación tuvo la oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizan en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional?

Nota aclaratoria: Para responder a los docentes en el cuestionario se les dio la opción de indicar: “Muy de Acuerdo”, “De acuerdo”, “En Desacuerdo” o “Muy en Desacuerdo”. En cambio, a los estudiantes en esta misma pregunta se les brindó la opción de responder “Sí” o “No”, por lo que no es posible hacer gráfico comparativo de las respuestas.

La mayoría de los docentes 13 CEG-CIDE (48%) se encuentra “De acuerdo” en que durante la formación universitaria se brindan oportunidades de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, para sensibilizar a los estudiantes en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional, mientras que 12 docentes (45%) indican estar “Muy de acuerdo” y 2 docentes (7%) “En desacuerdo”.

En cuanto a la interrogante a estudiantes sobre si durante su formación tuvo la oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizan en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional, llama la atención que la mayoría (81%) de respuestas afirmativas se ubican en el CIDE, mientras que la mayoría de respuestas negativas (69%) se ubican en el CEG.

Gráfico 13. Oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizan en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional, según docentes y estudiantes CEG-CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Especialmente se obtuvo como respuesta “Sí”, en el CIDE ya que el cuestionario fue respondido por estudiantes de carreras que ya tienen por lo menos más de un año en la Universidad. El alto porcentaje de No en la respuesta puede deberse a que gran parte de la muestra obtenida corresponde a estudiantes del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso). Además de que en el momento en que se aplicó el cuestionario se estaba iniciando el Ciclo Lectivo.

Se les preguntó solo a estudiantes **ejemplos de experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH**. A continuación, se muestran las respuestas de estudiantes del CEG y del CIDE.

Cuadro 3: Ejemplos de experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH, según docentes y estudiantes CEG-CIDE, UNA.

Estudiantes CEG	Estudiantes CIDE
<p>Actividades en clase: Discusiones sobre temas actuales y problemáticas, sobre derechos humanos en otros países y en Costa Rica / Videos, películas, lecturas, anécdotas, etc.</p> <p>Charlas y eventos: Relacionados con los derechos humanos y su importancia para la vida.</p> <p>Giras y visitas extraclase: La visita a hogares para ancianos / Visitas para observar pobreza y desigualdades: los Chiles, Talamanca y Guararí.</p> <p>Actividades culturales: Teatro del oprimido.</p> <p>Vida universitaria: Reconocimiento de los derechos humanos de las personas extranjeras o con discapacidad.</p>	<p>Durante la práctica docente: Durante la práctica supervisada y la intervención pedagógica en espacios educativos (escuelas) y otros contextos / Participación en talleres/ Durante la intervención pedagógica y procesos de observación (situaciones en que no se evidencian derechos y valores, ambientes de pobreza, discriminación y otros problemas que enfrentan los niños) / Procesos de Alfabetización a adultos mayores / En centros de enseñanza especial / Realización de proyectos pedagógicos / En la atención a niños con discapacidad y con diferentes problemas sociales / En las adecuaciones que se brindan a los estudiantes según sus diferentes condiciones / Visitas a centros para niños y niñas en diferentes contextos (CEN-CINAI, Hogares comunitarios, CEN, CECUDI, Red de Cuido, Hogares Cuna, kínder privado y público, Guarderías, Escuelas de atención prioritaria).</p> <p>Durante las giras: Giras pedagógicas a diversas comunidades (rurales, indígenas, zonas fronterizas, zonas conflictivas (ie Hatillo), zonas marginadas o de riesgo social) / Visitas a diferentes escuelas con diversidad de recursos económicos / Giras a cárceles.</p> <p>Otros: Trabajo grupal sobre un tema de un curso / Diversos trabajos con niños, jóvenes, adultos, adultos mayores / Vídeos sobre la discriminación contra los migrantes / Conversatorios / Comentarios y situaciones que se han presentado en la universidad y en la comunidad / Charlas sobre la niñez y sobre inmigrantes / Diferentes obras teatrales.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Otra interrogante se planteó en torno a las **Necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades**. A continuación, se incluyen las respuestas tanto de docentes como de estudiantes del CEG y del CIDE.

Al sistematizar las respuestas, se obtiene que los docentes en su mayoría hacen referencia a aspectos actitudinales, prácticos, formativos y otros referidos a la perspectiva y forma de pensar sobre DDHH. Las respuestas de los estudiantes hacen referencia, además de los aspectos mencionados para los docentes, a otros adicionales referidos al conocimiento. De estos aspectos se derivan dimensiones para agrupar las respuestas. Dentro de estas dimensiones se identifican algunas temáticas recurrentes. Por ejemplo, al referirse a aspectos actitudinales es recurrente la temática del respeto, la tolerancia y la coherencia de actitud entre el discurso y la práctica; en cuanto a aspectos prácticos se menciona la importancia de implementar dinámicas y actividades que implementen los DDHH; en cuanto a aspectos de formativos se menciona la importancia de talleres a docentes, administrativos y al estudiantado; en cuanto a la perspectiva sobre DDHH, se menciona principalmente la perspectiva humanista y en cuanto al conocimiento se menciona en términos de necesidad de contar con más información sobre DDHH.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de las respuestas aportadas por docentes y estudiantes del CEG según las dimensiones identificadas.

Cuadro 4. Ejemplos de necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades, según docentes y estudiantes CEG, UNA.

Dimensión	Docentes CEG	Estudiantes CEG
Actitudinal	<p>“Lo más importante, es la coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula. En general, no hay correspondencia y así lo manifiestan muchos de ellos en mis cursos”.</p> <p>“No hay el más mínimo respeto hacia la condición de estudiantes por parte de la mayoría de los y las docentes”.</p>	<p>“Se le debe de dar un curso de tolerancia a algunos docentes y capacitaciones de cómo reaccionar manera que no sea grosera o que vaya a poner en una situación vergonzosa a alguna persona que represente alguna”.</p> <p>“Respecto a los valores empezar programas donde la relación profesor-estudiante sea más humana”.</p>
Práctica	<p>“Mayor vivencia y convivencia, conocer experiencias desde las personas que lo han vivido y mayores espacios de conversación sobre los aspectos relacionados con el tema”.</p> <p>“Hacer más proyectos para personas externas que desconocen sus derechos humanos”.</p>	<p>“Hacerlo de forma que los estudiantes puedan participar y practicar activamente. Que se sientan todos integrados y parte de dicho proyecto de formación en los derechos humanos”.</p> <p>“Que se consideren dentro de la práctica pedagógica los derechos humanos pero inmersos dentro de la complejidad necesaria, es decir vinculados a los fenómenos sociales, políticos y económicos de manera integrada”.</p>

Formativa	<p>“La necesidad más urgente es la formación de talleres a los docentes, administrativos y estudiantado sobre actualización”.</p> <p>“Se debe iniciar por una adecuada formación pedagógica del personal humanista, si bien muchos profesores universitarios tienen amplia experiencia en su especialidad, no tienen la formación pedagógica mínima a nivel profesional”.</p>	<p>“Darle un poco más de importancia en algunos cursos que se imparten y que de una manera u otra están ligados a los derechos humanos”.</p> <p>“La necesidad más importante en la educación en cuanto a los derechos humanos es crear docentes que su base de enseñanza se enfoque en derechos para que en el futuro los niños puedan tener respeto y conocimientos sobre los derechos de cada persona”.</p>
Formación en la edad temprana	<p>“En realidad es un ejercicio que debería implementarse desde edades tempranas, ya que a veces se tiene que enfrentar a la resistencia de estudiantes que no han sido ejercitados en la temática”.</p>	<p>“Los valores y derechos humanos se deben de inculcar a los niños desde pequeños para así iniciar una buena formación a temprana edad”.</p> <p>“Sería muy importante inculcarles en edades más tempranas que es donde se da una mayor falta de valores”.</p>
Perspectiva	<p>“Perspectiva humanista real por parte de académicas y académicos, que se erradique toda forma de discriminación en la universidad y quienes laboran ahí deben ser el primer ejemplo”.</p>	<p>“En la forma de pensar, puesto que se debe de inculcar, no solo a los educadores, sino a todos en general, la importancia de los derechos humanos, y las funciones que estos cumplen en cada persona, y en nuestro día a día”.</p>
Conocimiento	<p>“Incluir más el estudio de los tratados y convenciones sobre los DDHH”</p>	<p>“La mayor necesidad podría ser incentivar el interés en informarse sobre los derechos humanos e ir más allá de conocer sólo los fundamentales”.</p> <p>“El conocimiento del tema el manipular de una mejor manera los temas sobre valores y derechos humanos”.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Estudios Generales Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

Al sistematizar las respuestas de docentes y estudiantes del CIDE, se obtiene que varias hacen referencia a aspectos actitudinales, otras se refieren a aspectos vivenciales, otras al conocimiento, a aspectos curriculares y a la formación docente. De estos aspectos se derivan dimensiones para agrupar las respuestas. Dentro de estas dimensiones se identifican algunas temáticas recurrentes. Por ejemplo, al referirse a aspectos actitudinales es recurrente la temática del respeto; en cuanto a aspectos vivenciales se menciona la importancia de las experiencias en contexto; en cuanto al conocimiento se menciona recurrentemente el abordaje del tema de DDHH y la información; los aspectos curriculares aluden principalmente a la inclusión del tema de DDHH en los planes de estudio y los aspectos de formación docente a la inclusión de los DDHH como temática en los cursos que se imparten por medio de talleres y charlas.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las respuestas aportadas por docentes y estudiantes del CIDE según las dimensiones identificadas.

Cuadro 5: Ejemplos de necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades, según docentes y estudiantes CIDE, UNA.

Dimensión	Docentes CIDE	Estudiantes CIDE
Actitudinal	<p>“El respeto debe privar en todo momento del proceso educativo”.</p> <p>“Que el personal académico no solo tenga un discurso en derechos humanos, sino que sea ejemplo en lo habla”.</p>	<p>“Respetar individualidades y formas de aprendizaje”.</p> <p>“Respeto del estudiante al profe, hacia los demás y el propio”.</p> <p>“Respeto a la diversidad en TODAS sus expresiones”.</p>
Vivencial	<p>“Ligar el tema con situaciones en contextos reales que les permitan experimentar para sensibilizar en el tema desde la vivencia”.</p> <p>“Salir de las aulas universitarias, y tener más experiencias de investigación, reflexión e intervención social”.</p> <p>“Es necesario entender y hacer vida esto en el espacio universitario”.</p>	<p>“Trabajar desde las familias y comunidad para que los futuros docentes aprendan a educar con valores como las familias lo hacen”.</p> <p>“Que el personal educativo que llega a estas comunidades conozca de pedagogía y no únicamente educación para gestionar proyectos para la calidad de vida”.</p> <p>“Estrategias de integración a zonas vulnerables”.</p>
Conocimiento	<p>“Conocer todos los convenios y tratados”.</p> <p>“Conocer más sobre los grupos organizados que abordan este tema en las diferentes regiones del país”.</p>	<p>“Brindar más acceso a la información acerca de los derechos y convenciones respecto al tema”.</p> <p>“Que todos los profesores, sin importar la materia que impartan, tengan conocimientos en los derechos humanos y valores para que puedan enseñarla a sus alumnos”.</p>
Curricular	<p>“La inclusión en la malla curricular de cursos específicos sobre igualdad de género, derechos de la niñez, inclusión a la diversidad, interculturalidad, y legislación relacionada con derechos humanos en general”.</p> <p>“Incluir en el plan de Estudios un apartado sobre DDHH y valores”.</p>	<p>“Incluirlo en el programa de estudio de manera explícita, por en los programas se encuentra de manera implícita”.</p> <p>“Incrementar en los planes mayor información acerca de diversas políticas no sólo en el contexto de la niñez, sino de la sociedad en general”.</p>
Formación docente	<p>“Generar propuestas de formación docente desde la pedagogía crítica”.</p> <p>“Incluir cursos específicos de legislación educativa, solo se hacen pequeñas actividades alusivas al tema y no se puede abordar con profundidad”.</p>	<p>“Que se mantenga presente en todos los cursos, que se menciona aunque el curso no tenga relación con el tema”.</p> <p>“Que los cursos generen estrategias sobre la temática y que se puedan profundizar más”.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

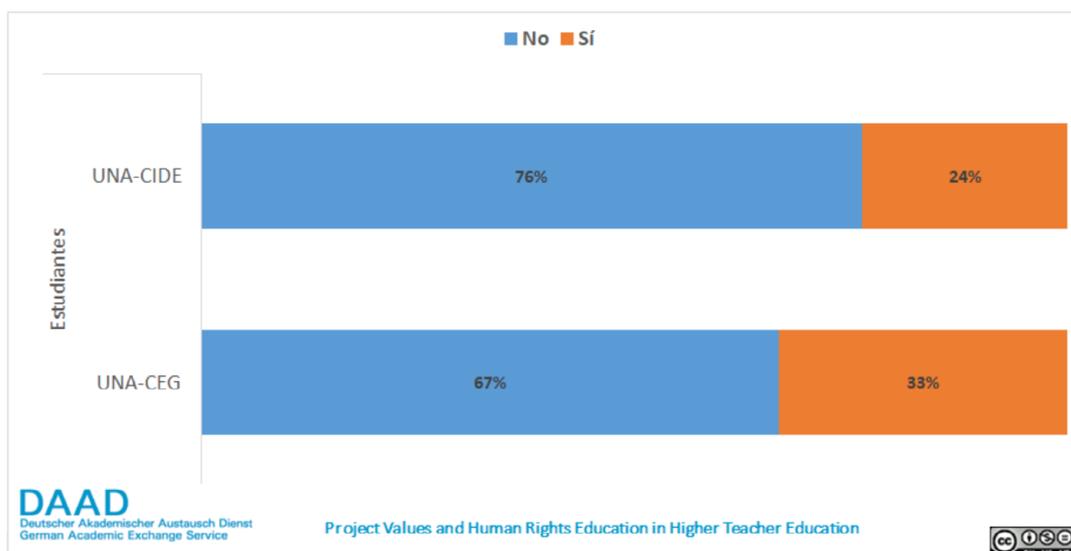
3.12 Resultados de la comparación docentes-estudiantes CEG – CIDE de la UNA por categorías dicotómicas

En este apartado se incluyen las siguientes tres (3) interrogantes con las respectivas respuestas aportadas por docentes y estudiantes (según fuera el caso) de forma comparativa CEG-CIDE.

1. ¿En su formación se le brindaron herramientas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas?	Estudiantes
2. ¿En la formación a su cargo ha brindado herramientas al estudiantado para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas?	Docentes
3. ¿El profesorado promueve la educación en valores y derechos humanos?	Estudiantes

Se pregunta al estudiantado si considera que en **su formación se le brindaron herramientas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas**. Llama la atención que la mayoría de respuestas negativas (76%) se ubican en el CIDE mientras que la mayoría de respuestas afirmativas se ubican en el CEG.

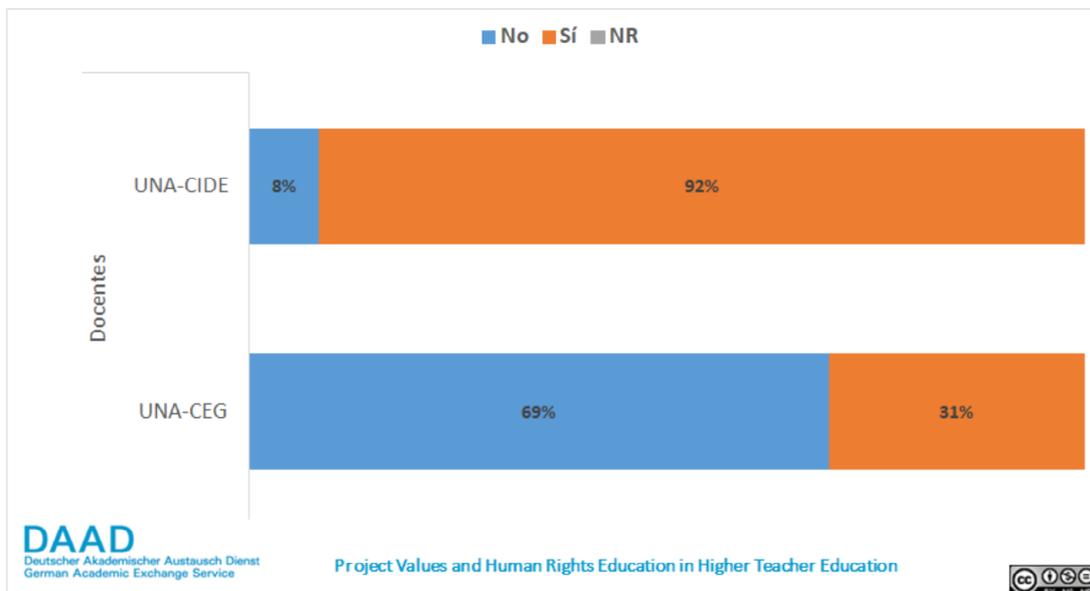
Gráfico 14. Herramientas brindadas para la exigencia de la defensa de sus derechos y la de las demás personas, según estudiantes CEG-CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

La interrogante anterior se planteó a los docentes sobre si en la formación a su cargo ha brindado herramientas al estudiantado para la exigencia en la defensa de sus derechos y la de las demás personas. Se obtiene que la mayoría de docentes (92%) del CIDE afirma haber brindado tales herramientas en la formación al estudiantado a su cargo, mientras que solo una pequeña parte (8%) responde negativamente. Esto contrasta con las respuestas obtenidas en el CEG donde la mayoría de docentes (69%) responde negativamente y solamente una tercera parte (31%) responde afirmativamente.

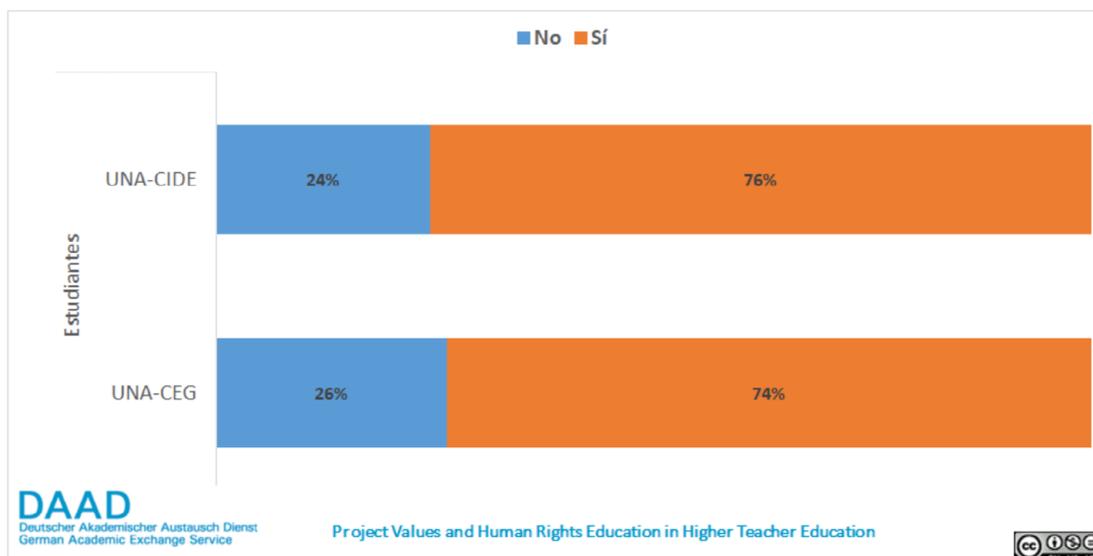
Gráfico 15. Herramientas brindadas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas, según docentes CEG-CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

En cuanto a la interrogante a los estudiantes acerca de que si **el profesorado promueve la educación en valores y derechos humanos**, se obtiene una cantidad similar de respuestas afirmativas en el CIDE (76%) y en el CEG (74%).

Gráfico 16. Promoción del profesorado de la educación en valores y derechos humanos, según estudiantes CEG-CIDE, UNA.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios aplicados a estudiantes del Centro de Estudios Generales y del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Costa Rica, 2019.

3.13 Consideraciones finales

Con el objetivo de conocer si los derechos humanos y los valores se incorporan en la formación de docentes de la UNA, en esta investigación se realizó un análisis de planes de estudio y programas de cursos, que se contrastó con lo obtenido en la aplicación de cuestionarios y desarrollo de grupos focales con estudiantes y docentes de varias Unidades Académicas. A partir de lo anterior se obtienen los siguientes hallazgos:

En los planes de estudio y programas de los cursos analizados: Los derechos humanos y los valores en los planes de estudio y programas de cursos analizados se incluyen en su mayoría de manera implícita. Se distingue una menor presencia de las categorías relacionadas con la normativa en relación con los derechos humanos y la pedagogía de los derechos humanos, así como menor incorporación de valores como honestidad/veracidad.

Los resultados indican que, en la Universidad Nacional desde la perspectiva de docentes y estudiantes, a partir de los cuestionarios y grupos focales se obtiene que:

En cuanto a los contenidos y la Importancia de los aspectos relacionados con los DDHH: los docentes otorgan mayor importancia que los estudiantes a las temáticas de DDHH, si bien hay bastante similitud, a excepción de la temática de las diversidades, la cual, para los docentes es mucho más importante que para los estudiantes.

En cuanto a la referencia a los DDHH en la Formación Docente por medio de documentos internacionales, continentales y nacionales: Se conoce más del uso de documentos ligados a la categoría de derechos de la niñez y adolescencia y en menor grado otros documentos como por ejemplo los relacionados con el Sistema de la Organización de Estados Americanos.

Con respecto a las temáticas de DDHH que se abordan en la Formación Docente: docentes y estudiantes concuerdan en que las temáticas sobre derechos humanos y dignidad e igualdad de oportunidades y equidad son las más abordadas. También concuerdan en las temáticas de pedagogía de los derechos humanos, democracia y participación ciudadana. Docentes y estudiantes concuerdan, asimismo, en que las temáticas menos abordadas son ambiente y ecologismo; diversidades y amistad entre las naciones.

Sobre las interacciones docente-estudiante se concluye lo siguiente:

- Incentivar la reflexión de propios valores y normas: la mayoría de docentes y estudiantes coinciden al señalar como “suficiente” y “totalmente suficiente” la importancia con que los docentes incentivan a los estudiantes a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas.

- Sensibilidad de los docentes universitarios para la educación en valores y DDHH: la mayoría de docentes y estudiantes coinciden en que están “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en que los docentes se muestran de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores.
- Preparación en el trabajo con valores en la formación docente: docentes y estudiantes coinciden en identificar el respeto y la equidad como los valores primordiales en la oferta académica que les prepara para su práctica profesional futura. Llama la atención que, al comparar los promedios de las respuestas en términos generales, los estudiantes consideran —más que los docentes— que desde una perspectiva de DDHH todos los valores se incluyen en la oferta académica que los prepara para su práctica profesional a futuro.
- Sensibilización para los DDHH en la profesión docente por el docente universitario: la mayoría de docentes y estudiantes coinciden al señalar como “suficiente” y “totalmente suficiente” el grado en que la formación universitaria sensibiliza al estudiantado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional.
- Sensibilización para los DDHH en la profesión docente en la Formación Docente: la mayoría de docentes y estudiantes coinciden en que están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que la formación que reciben los estudiantes les ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores.
- Experiencias en el aula universitaria: Hay una importante valoración en cuanto a que hay buen trato por parte del docente que promueve la libertad expresión incidiendo positivamente en el comportamiento de los estudiantes.

Con respecto a las Buenas experiencias en DDHH y Valores se acotan los siguientes aspectos:

- **Participación en proyectos de DDHH:** Muchos estudiantes del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso) por lo que no han tenido experiencia de participar en proyectos para la promoción de la educación para los valores y los DDHH, a diferencia de los estudiantes del CIDE, que tienen más de un año en la Universidad y que participan lo hacen en actividades dentro y fuera de la Universidad. Algunos cursos del CEG incluyen este tipo de actividades, pero en el CIDE es más amplia la participación.
- **Oportunidades de experiencia de participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para la educación en valores y DDHH:** La mayoría de los docentes está “De acuerdo” en que durante la formación universitaria se brindan oportunidades de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, para sensibilizar a

los estudiantes en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional. La mayoría de los estudiantes indica que durante su formación “Sí” han tenido la oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que les sensibilizan en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional. En el CIDE, especialmente, se obtuvo como respuesta “Sí”, ya que el cuestionario fue respondido por estudiantes de carreras que ya tienen por lo menos más de un año en la Universidad. Los estudiantes que responden que “No” han tenido la oportunidad de participar en tales actividades, en su mayoría son del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso). Además, en el momento en que se aplicó el cuestionario se estaba iniciando el Ciclo Lectivo.

- Ejemplos de experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH: Se aportan varios y variados ejemplos, dentro y fuera de la Universidad Nacional. En el CIDE destacan ejemplos de la práctica docente, observación escolar, giras pedagógicas, etc. En el CEG, Humanístico y Maestría también hay actividades similares.

En cuanto a las necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades, se pide más coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula. Asimismo, se solicita brindar más capacitación, sensibilización, actitudes, y vivencias, así como incluir los DDHH y valores en los planes y programas de estudio de manera explícita.

Finalmente, se indican algunas acciones para potenciar la formación en derechos humanos desde los procesos de formación inicial docente.

En primer lugar, desde la perspectiva de la formación humanista y considerando los resultados obtenidos en los espacios académicos analizados (Colegio Humanístico Costarricense, Centro de Estudios Generales y Maestría en Humanismo, Sociedad Ambiente) lo primordial es abordar la temática en todos los cursos, de una manera explícita e intencionada. Particularmente se propone la inclusión del estudio de una manera profunda y articulada de los diferentes instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y nacionales que tutelan la promoción y defensa de los derechos humanos.

El Centro de Estudios Generales se convierte en un espacio esencial para la formación inicial de las y los estudiantes de todas las carreras en la UNA, por lo que la base sobre el conocimiento de dichos instrumentos jurídicos, su importancia, su aplicación y los obstáculos que enfrentan se consideran materias esenciales para la formación humanista en general. Se deben aprovechar las ventajas del actual diseño curricular integrado por las cuatro áreas disciplinares, ya que brinda la posibilidad de que los derechos humanos sean incluidos en la amplia variedad de

cursos que se imparten, con enfoques que van desde la filosofía y las letras, las ciencias sociales, las artes y la ciencia y la tecnología.

En segundo lugar, es necesario que quienes opten por la docencia como profesión reciban una capacitación idónea para la vivencia cotidiana de los derechos humanos y los valores en el CEG, por lo que se propone la implementación de un módulo de sensibilización sobre el perfil docente necesario y las buenas prácticas pedagógicas que deben cumplir todas las personas que imparten los cursos, independientemente de las temáticas tratadas. Este módulo debe integrar los principios del humanismo que inspiran la labor del Centro de Estudios Generales y debe impartirse al inicio de cada ciclo lectivo. Paralelamente al módulo se propone la creación de un proyecto o una actividad académica que pueda orientar de forma permanente la vivencia de los derechos humanos y los valores por medio de actividades de divulgación, talleres, conferencias, entre otros.

Sin duda compete a todo centro y facultad de educación en el país abordar la temática de derechos humanos de forma explícita e intencionada ya que “no solo no siempre se aborda sino que en muchos casos su abordaje no siempre se hace de forma manifiesta, consensuada y pedagógicamente orientada” (Vargas y Vega, 2020). Cabe enfatizar la importancia de potenciar la formación en derechos humanos en todas las carreras y cursos vinculados con formación docente que se ofertan en el CIDE ya que, si bien la temática está presente en los planes de estudio, programas y cursos que se imparten, no siempre se da forma explícita y por lo tanto su concreción en la práctica se asume de forma automática y a futuro en el ejercicio profesional docente del estudiantado en formación. De igual forma es importante potenciar esa vivencia personal del estudiantado desde su participación y compromiso en proyectos, prácticas y experiencias vinculadas con los derechos humanos, pues sin duda les concientiza para que a futuro promuevan la educación en valores y en derechos humanos en su ejercicio profesional como docentes.

3.14 Referencias

- Centro de Estudios Generales. (2015) *Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente*. Universidad Nacional. Recuperado desde <http://www.ceg.una.ac.cr/index.php/maestria-en-humanidades-sociedad-y-ambiente>
- Centro de Estudios Generales. (2011) *Rediseño Curricular de Formación Humanística*. Universidad Nacional. Heredia: CEG.
- Quesada, M., Cedeño, M. y Zamora, J. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Heredia (C.R.): EUNA.
- Universidad Nacional. (2018). *Centro de Investigación y Docencia en Educación*. Recuperado desde <http://www.cide.una.ac.cr>
- Universidad Nacional. (2018). *División de Educación Básica*. Recuperado desde <http://www.cide-basica.una.ac.cr/>
- Universidad Nacional. (2017). *Reseña histórica*. Recuperado desde: https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=297&Itemid=741
- Universidad Nacional. (2015a). *Estatuto Orgánico*. Recuperado desde: https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=299;principios-valores-y-fines&catid=88&Itemid=743
- Universidad Nacional. (2015b). *Actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica*. Heredia: División de Educación Básica. (s.p.).
- Universidad Nacional. (2015c). *Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos con salida lateral de profesorado*. Heredia: División de Básica, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.(s.p).
- Universidad Nacional. (2017). *Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Educación Especial y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos*. Heredia: División de Básica (s.p.).
- Universidad Nacional. (2014). *Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo*. Recuperado desde: <http://www.colegiohumanistico.una.ac.cr/>
- Universidad Nacional. (2013). *Actualización del plan de estudios del Bachillerato y la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar*. Heredia: División de Básica (s.p.).
- Vargas, M.C. y Vega, H. (2020). *Derechos Humanos y Educación en Valores en la Formación docente desde la percepción de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional en Costa Rica*. Ponencia. IX Encuentro internacional de la Red Kipus, 12, 13 y 14 de marzo, 2020. Lima, Perú.

4. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Costa Rica

Lupita Chaves Salas

Wendy Páez Cerdas

Melissa Valverde Hernández

Stephanie Washburn Madrigal

4.1 Introducción

Este capítulo presenta los resultados de una investigación que tiene como propósito analizar si los planes de estudio de formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, específicamente de la Escuela de Formación Docente y de la Escuela de Orientación y Educación Especial, incluyen contenidos sobre Derechos Humanos y Valores en sus carreras.

La investigación se lleva a cabo en el marco del proyecto DAAD “Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente”, con la participación de la Universidad de Osnabrück (Alemania), la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica. Es un proyecto que, por consiguiente, se desarrolla en contextos socioeconómicos y culturales diversos, situación que resulta de importancia en relación con la identificación y comparación de los abordajes que, en materia de educación en derechos humanos, realizan las carreras de formación docente de cada una de estas universidades.

La premisa que sirve como punto de partida es la urgente necesidad de fortalecer la educación en derechos humanos y valores en la formación docente y en los sistemas educativos, a fin de contribuir a promover sociedades inclusivas, solidarias, justas y democráticas, en las que se respeten los derechos de todas las personas y se cumplan los deberes ciudadanos.

La exposición de resultados que aquí se hace involucra una aproximación al tema de la educación en derechos humanos y valores, la indicación de cuáles son las carreras de formación docente de la Facultad de Educación de la UCR participantes en la investigación y la población meta con la que se trabajó, para presentar finalmente lo obtenido en cuanto a los resultados y los hallazgos más relevantes.

Se toman en cuenta estipulaciones fundamentales que el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica establece para esta institución y su quehacer académico. Se realiza un análisis documental de los planes de estudio seleccionados de las carreras de formación docente participantes en la investigación, así como del núcleo pedagógico de las carreras de educación secundaria.

4.2 Derechos Humanos y educación

Costa Rica ha suscrito todas las declaraciones, acuerdos y convenios internacionales formulados en materia de derechos humanos. Estos instrumentos tienen por objetivo fundamental promover el desarrollo en los países de políticas, leyes, instituciones y programas dirigidos a asegurar “la concreción de un proyecto de vida digna... y ponen el centro en la vida humana, entendida como una integralidad que comprende el ser físico, el ser psíquico y el ser social”. (Di Bernardi, Fariña, Klainer, Salvioli y Zibecchi, 2007, p. 24).

Para el cumplimiento de los derechos humanos, es fundamental que estos sean incluidos y se tomen en cuenta en los planes de estudio y en los procesos educativos y, de manera especial, en el marco de la formación docente universitaria. Según las Naciones Unidas, la educación en derechos humanos se define como:

un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. (Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, 2017, p. 2).

En el caso particular de la educación formal, es urgente que los programas de todos los niveles educativos y los currículos de formación docente incluyan la educación en valores y derechos humanos, que contribuyan a promover el desarrollo de saberes, actitudes y comportamientos en la ciudadanía con el fin de ir creando una cultura que promueva la defensa de estos derechos para todas las personas en la sociedad y que son un imperativo para la sustentación y sostenibilidad de la vida en democracia.

Se estima pertinente y necesario analizar la formación inicial docente, en virtud de que esta formación prepara al personal que en los contextos escolares desempeña un papel fundamental en cuanto a promover e inculcar los valores, las competencias, las actitudes, la motivación y las prácticas en materia de derechos humanos, tanto en el ejercicio de su labor profesional como en su función social de modelo cultural de comportamiento (Asamblea General de Naciones Unidas, 2014).

4.3 Carreras incluidas en el estudio

Las carreras de la Facultad de Educación seleccionadas para este estudio son las siguientes:

- Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar
- Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar con dos énfasis: (a) gestión de proyectos educativos para la primera infancia y (b) atención a la niñez temprana (Plan 2017)
- Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria
- Núcleo pedagógico de las siguientes carreras:
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Castellano
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía
 - Bachillerato en la Enseñanza del Francés
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática
 - Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Música
 - Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación
 - Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial

Lo que se analizó de este conjunto de carreras fue el denominado Núcleo Pedagógico, que es común para todas las carreras analizadas.

4.4 Metodología

La presente investigación es de índole descriptiva. Para llevarla a cabo se diseñaron los siguientes instrumentos: a) matrices para el análisis documental de los planes de estudio; b) dos cuestionarios, uno dirigido a docentes universitarios y otro a estudiantes de las carreras seleccionadas para la investigación; c) dos guías para grupos focales: una para aplicarla con las personas a cargo de las coordinaciones de las carreras y otra para desarrollarla con estudiantes.

- Población participante

El primer instrumento, el cuestionario, lo completaron en total 72 estudiantes de las distintas carreras de formación docente. Su distribución porcentual es la siguiente: 29% de Educación Primaria, 26% de la carrera de Orientación, 25% de Educación Preescolar, 13% de Educación Secundaria, 6% de Educación Especial y 1% de Administración Educativa. Esta población la conforman estudiantes que estaban cursando el tercer o cuarto nivel de carrera, o bien, que se encontraban realizando sus estudios a nivel de licenciatura.

Por su parte, en el caso de la población docente, 38 personas respondieron el cuestionario y son de las siguientes carreras: Educación Primaria (47%), Educación Preescolar (23%), Orientación (16%), Educación Especial (8%) y Educación Secundaria (6%).

En los grupos focales participaron 6 personas coordinadoras de carrera y 5 estudiantes. Estos grupos focales se realizaron durante el segundo semestre de 2018 y se invitó a las personas docentes que coordinan las carreras participantes en el estudio, así como a estudiantes que se encontraban cursando su tercer o cuarto año del plan de estudios.

En el análisis se incluyen frases etnográficas de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de los grupos focales, las cuales se codifican de la siguiente manera:

- Grupos focales personal docente

- CEF: Coordinación Enseñanza de la Filosofía
- CEC: Coordinación Enseñanza del Castellano
- CEP: Coordinación Educación Primaria
- CEE: Coordinación Educación Especial
- COR: Coordinación Orientación

- Grupos focales estudiantes

- E#: Número de estudiante

Seguidamente, se presenta el apartado de análisis de datos.

4.5 Análisis de datos

En este apartado se presentan los hallazgos del análisis documental de los planes de estudio; posteriormente, se exponen los resultados de los cuestionarios de docentes y de estudiantes y, por último, las opiniones y percepciones que fueron aportadas en los grupos focales por parte de estudiantes y las personas coordinadoras de las carreras.

- Análisis documental de los planes de estudio para la formación de docentes

Se presentan a continuación los hallazgos sobre la inclusión de contenidos en derechos humanos y valores en la fundamentación teórica-epistemológica, el perfil de egreso y los cursos de los currículos de formación de docente de las carreras de la Facultad de Educación participantes en la investigación.

Este análisis inicia haciendo mención al Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (UCR), marco normativo que regula y orienta la labor académica que se lleva a cabo en la UCR.

- Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica

En el Título I, “Principios y Propósitos de la Universidad de la Universidad de Costa Rica”, se expresa el carácter humanista de la universidad, que tiene como propósito contribuir con la construcción de una sociedad democrática, justa y solidaria, comprometida con el desarrollo humano en armonía con la naturaleza.

Una de las acciones para lograrlo es que todo estudiante, al ingresar a la UCR, debe matricular los Estudios Generales, el cual es un bloque que comprende los siguientes cursos: Curso Integrado de Humanidades, Actividad Deportiva, Actividad Artística, un Repertorio (curso diferente al área de formación del estudiante), Seminario de Realidad Nacional I y II, así como el Trabajo Comunal Universitario (300 horas de trabajo voluntario en una comunidad), que está se encuentra bajo responsabilidad de la Vicerrectoría de Acción Social. Los cursos están a cargo de la dirección del Sistema de Educación General, adscrito a la Escuela de Estudios Generales.

Seguidamente se presenta, en primera instancia, una síntesis del análisis documental de los planes de estudio de las carreras de la Escuela de Formación Docente y de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Facultad de Educación Escuela de Formación Docente

De la Escuela de Formación Docente se analizaron dos planes de estudio de la carrera de Educación Preescolar (un plan está por concluir y el otro dio inicio en el 2017), el plan de estudio de Educación Primaria (2014) y el Núcleo Pedagógico de las carreras de la Enseñanza del Castellano, Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica, Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza del Francés, Enseñanza del Inglés, Enseñanza de la Matemática y Enseñanza de la Música.

Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar (1996)

- Este plan de estudio se basa en el enfoque curricular del Nuevo Humanismo y, en su marco teórico, hace referencia explícita a la defensa de los derechos humanos, así como de los derechos de todo ser vivo y de los derechos de todas las culturas

del mundo. El documento subraya que deben respetarse las necesidades e intereses particulares de la niñez, propiciar la educación en valores, promover ambientes de paz, educar en el respeto por el ser humano y por la protección y salvaguarda del medio ambiente y promover el desarrollo integral de la niñez mediante una labor conjunta entre la familia, la escuela y la comunidad en la búsqueda por mejorar desde la educación la calidad de vida individual y colectiva.

- La fundamentación teórica-epistemológica de este plan evidencia el componente de derechos humanos y valores de manera explícita e implícita. Los únicos dos contenidos en derechos humanos implícitos en este plan son los que se refieren a *igualdad de oportunidades y derechos y a normativa en relación con los derechos humanos; los demás se mencionan de manera explícita: derechos humanos y dignidad, democracia y participación ciudadana, diversidad, amistad entre las naciones, ambiente y ecologismo, pedagogía de los derechos humanos*. En relación con los valores, el único que no se menciona es *honestidad/veracidad*. Los otros sí están definidos en la fundamentación: *empatía, equidad, justicia, libertad, paz, respeto, solidaridad, tolerancia*.
- Los derechos humanos y los valores definidos en este estudio están incluidos de manera explícita en el perfil profesional, únicamente el valor *honestidad/veracidad* está implícito.
- Los estudiantes de esta carrera reciben cursos que contienen contenidos en derechos humanos y valores. Los cursos que incluyen una mayor cantidad de estos contenidos son: “Educación para la Paz”, “Estudios Sociales en Educación Inicial” y “Expresión Artística en Educación Inicial”.
- Los contenidos en derechos humanos y valores con mayor presencia en los cursos son: *equidad, diversidad, ambiente y ecología, así como la atención a las necesidades educativas especiales*.

Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Gestión de Proyectos Educativos para la Primera Infancia y en Atención a la Niñez (2017)

Esta carrera “fundamenta su quehacer en un enfoque humanista, crítico y ecoformativo” (UCR, 2017, p. 39), que busca la humanización de las personas, la reflexión crítica, la formación política en pro de la transformación personal y social, así como un abordaje de la educación más holístico e integrador. Evidencia, además, su relación con los principios humanistas presentes en el Estatuto Orgánico de la UCR.

La fundamentación teórica de este plan de estudio del 2017 menciona valores como *libertad, equidad, justicia, respeto/reconocimiento, solidaridad y afecto/empatía* de manera explícita, no así *tolerancia, cultura de paz/resolución de problemas ni honestidad/veracidad*. En cuanto a los derechos humanos, el plan incluye aspectos relacionados con *democracia, participación y ciudadanía*, así como con *ambiente/ecologismo*. Este último tiene mayor presencia en la fundamentación teórica, sobre todo porque esta carrera asume el enfoque ecoformativo.

El perfil de esta carrera presenta aspectos relacionados con los derechos humanos y los valores de manera explícita. Los valores que se incluyen de manera implícita son: *libertad, tolerancia y honestidad/veracidad*.

Numerosos cursos de esta carrera incluyen contenidos en derechos humanos y los que tienen mayor incidencia son: *normativa en derechos humanos, ambiente y ecología y dignidad humana*. Los valores con mayor presencia en los cursos son: *respeto/reconocimiento, solidaridad y equidad*.

Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria (2014)

El Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria se fundamenta en la Pedagogía Crítica, que pretende transformar la sociedad y contribuir con el desarrollo humano integral de las personas, que lleven a mejorar las condiciones de vida “desde una óptica de inclusión, igualdad de oportunidades y desarrollo sostenible” (UCR, 2016, p. 36).

La fundamentación teórica-epistemológica de esta carrera incluye de forma explícita contenidos en valores y derechos humanos; únicamente lo relacionado con *normativa en derechos humanos* está presente de manera implícita.

El perfil académico presenta, de manera evidente, contenidos en valores y derechos humanos, lo cual es congruente con el enfoque pedagógico del plan de estudios.

Los cursos específicos de la carrera de Educación Primaria incluyen, de manera significativa, contenidos en valores. Los que tienen mayor incidencia son: *equidad, respeto/reconocimiento, solidaridad y cultura de paz*. Asimismo, los contenidos en derechos humanos que contemplan en mayor medida los cursos de esta carrera son los de *diversidad cultural, dignidad humana y derechos humanos, igualdad de oportunidades y derechos, educación para la paz y ambiente y ecologismo*.

En síntesis, la fundamentación teórica, el perfil profesional, los objetivos y los cursos de esta carrera incluyen en forma explícita contenidos en derechos humanos y valores. De igual manera, definen como temas transversales del currículo: *educación ambiental, educación para la paz, educación y pertinencia de la diversidad cultural, educación y derechos humanos, educación y equidad de género, atención a las necesidades educativas especiales*, los cuales son citados en

la metodología de la mayoría de los programas de los cursos como temas que se integrarán a las actividades de los cursos.

Se puede afirmar que el plan de estudios del Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria (2016) de la Sede “Rodrigo Facio” incluye contenidos en derechos humanos y valores de manera relevante, en virtud de lo cual puede servir como un modelo a seguir por otras carreras.

Núcleo pedagógico de las carreras de la Enseñanza

Según lo que describen los programas de los cursos del Núcleo Pedagógico, las temáticas relativas a los derechos humanos se concentran en los criterios de *democracia, participación y ciudadanía, igualdad de oportunidades y derechos y dignidad humana*. Estos criterios son los naturales dentro de una convivencia democrática tradicional. Lo que llama la atención es que en ningún curso haya referencia a la *pedagogía sobre los derechos humanos* ni a la *normativa de los derechos humanos*; tampoco hay mención de *ambiente y ecologismo*, un tema tan discutido en muchas instancias educativas. Sin embargo, en los grupos focales queda claro que los profesores sí llegan a discutir temas cercanos a los derechos humanos, pero no están explícitamente relacionados con su agenda pedagógica.

En relación con los valores, estos se evidencian en mayor medida que los contenidos en derechos humanos, sobre todo en el curso de “Introducción a la Pedagogía” y en los que se refieren al desarrollo de la adolescencia (“Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia” y “Psicología del Adolescente”).

En los cursos de didáctica específica y de la disciplina, la consideración de los derechos humanos y los valores es un poco más explícita.

Es necesario indicar que los cursos optativos de las carreras en la enseñanza tratan temas sobre derechos humanos como: *educación ambiental, ética profesional, educación sexual*, entre otros.

Escuela de Orientación y Educación Especial

Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación

En cuanto a la inclusión de contenidos en derechos humanos en la fundamentación teórica y epistemológica, en su mayoría se hallan de manera implícita o no se incluyen. En la fundamentación teórica del plan de estudios destacan implícitamente contenidos en valores vinculados a la equidad, justicia, respeto, tolerancia, empatía y resolución de conflictos; mientras que hay valores como la libertad, la solidaridad o la honestidad que no se encuentran.

A pesar de ser un plan de estudios que en sus ejes curriculares propone el sentido de vida, género, contexto natural y socio-cultural, la ética y el desarrollo personal, los contenidos en derechos humanos y valores se evidencian, en su mayoría, de manera implícita y en menor grado de forma explícita.

Los cursos que muestran de forma explícita contenidos en derechos humanos y en valores están vinculados con el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y la promoción de la equidad entre las personas y que no haya discriminación de ninguna índole.

En el Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, los contenidos de los cursos se concentran en su mayor parte hacia el valor de la equidad.

Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial

Los contenidos en derechos humanos y valores incluidos en la fundamentación teórica se hallan en su mayoría de manera explícita, favoreciendo la formación en estos derechos desde la epistemología.

El plan de estudios pretende la formación del estudiantado en conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo profesional hacia la promoción de sociedades más equitativas y justas. Además, se determina el rol que la persona educadora especial desempeña en los ámbitos laborales en los que se desenvuelve mediante una amplia gama de contenidos en valores y en derechos humanos.

Este plan de estudios incluye dentro de sus cursos contenidos en derechos humanos y valores; por la naturaleza de la disciplina, estos contenidos tienen por objetivo la creación de espacios sociales más inclusivos, donde tanto las personas en condición de discapacidad como las familias, docentes y la sociedad en general, procuren el goce de los derechos o, en su defecto, la exigibilidad de los mismos.

Los cursos de este plan de estudios que evidencian explícitamente un abordaje de contenidos en derechos humanos y valores se vinculan a la *dignidad humana y derechos humanos, igualdad de oportunidades y derechos, diversidad y normativa en derechos humanos*.

El análisis de los planes de estudio muestra que, en la formación de docentes, están presentes contenidos en derechos humanos y valores, de forma más evidente y explícita en la formación de profesionales en educación preescolar, primaria y educación especial. De manera más general, en la carreras de Orientación, Educación Especial y en la formación de docentes de educación secundaria, en cuyos planes de estudio hay contenidos en derechos humanos y valores se hallan principalmente de forma implícita.

Un buen modelo a seguir en materia de incorporación de valores y derechos humanos es el plan de estudio del Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria, en el que estos contenidos están formulados de manera explícita, lo mismo en la fundamentación teórica que en el perfil profesional y en los cursos.

4.6 Análisis de los cuestionarios a docentes y estudiantes

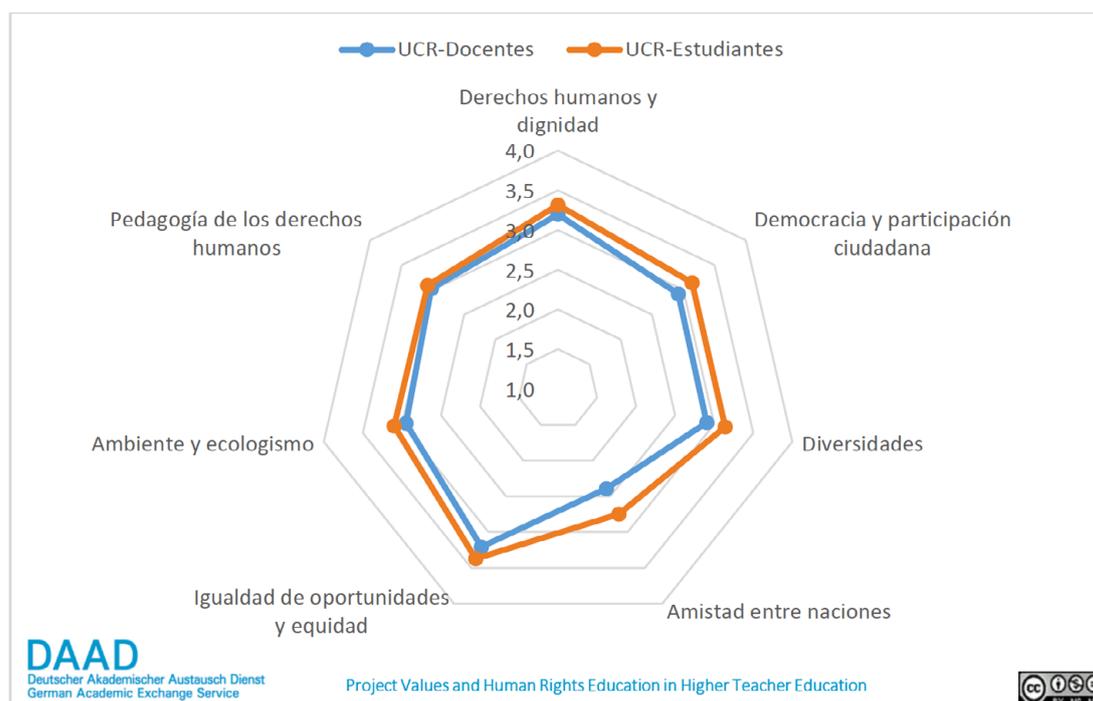
Los cuestionarios a docentes y estudiantes se aplicaron con el propósito de conocer su criterio sobre la incorporación de los derechos humanos y valores en los planes de estudio de las carreras de formación docente. Los resultados se presentan de acuerdo con las categorías establecidas: “Derechos humanos en la formación docente”, “Valores en la formación docente”, “Interacciones en el aula”, “Prácticas universitarias” y “Buenas prácticas en la formación”.

Derechos Humanos en la formación de docentes

Se definió un conjunto de criterios con el propósito de determinar si los derechos humanos se incluyen en la formación de docentes. Estos criterios son: a) *derechos humanos y dignidad*, b) *democracia y participación ciudadana*, c) *diversidades*, d) *amistad entre las naciones*, e) *igualdad de oportunidades y equidad*, f) *ambiente y ecologismo* y g) *pedagogía de los derechos humanos*.

Según se puede observar en las puntuaciones registradas en el Gráfico 1, tanto estudiantes como docentes consideran que, en buena medida, los contenidos en derechos humanos están presentes en la formación docente. En el gráfico, el valor 1 representa lo menos relevante y el 4 lo más relevante. Los criterios que consideran que se abordan en mayor medida son: *dignidad humana y derechos humanos e igualdad de oportunidades y equidad*. El criterio *amistad entre las naciones* debe ser abordado más en la formación docente, ya que presenta la puntuación más baja de acuerdo con la opinión de docentes y estudiantes.

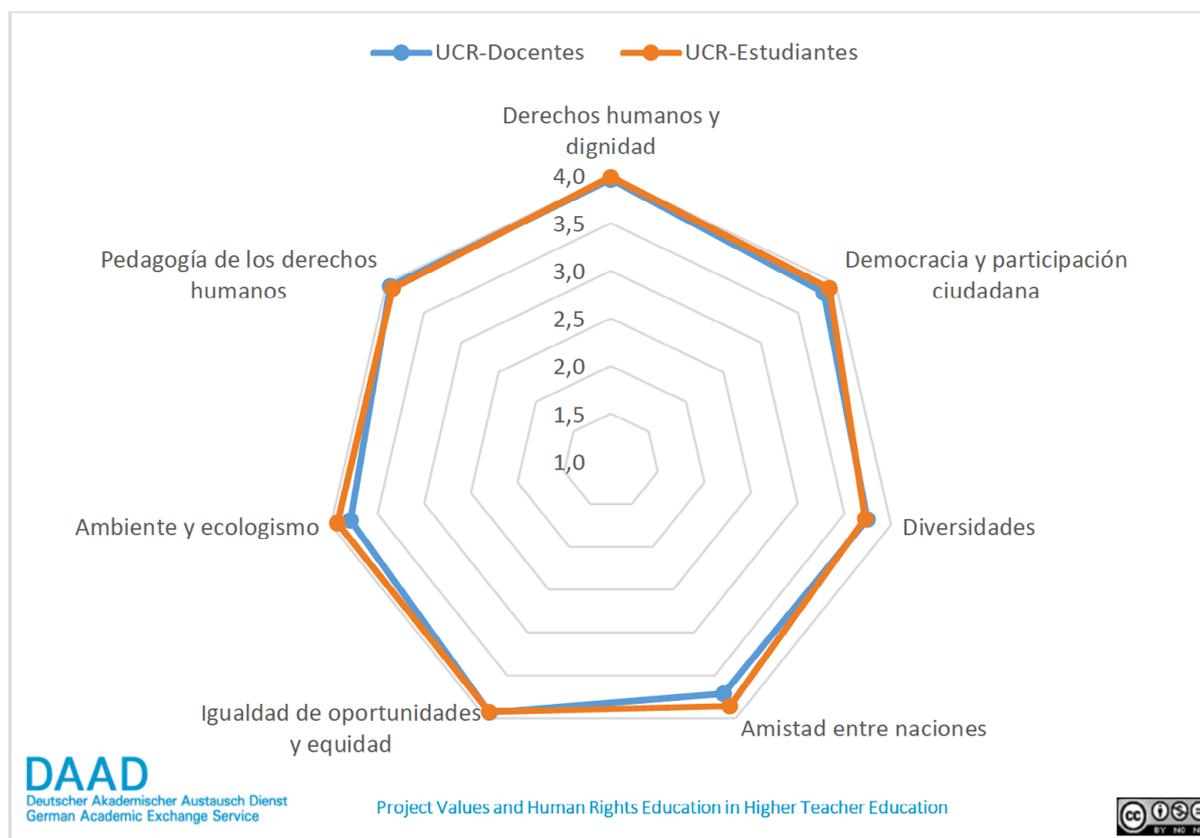
Gráfico 1. Puntuaciones promedio en la medida que los aspectos relacionados con derechos humanos son abordados en la formación universitaria según el personal docente y estudiantes de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes y personal docente de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

También se indagó sobre la importancia de incluir los derechos humanos en la formación de docentes. En el gráfico 2 se muestra que, tanto estudiantes como docentes, lo consideran de gran relevancia. Obtienen un mayor promedio los criterios: *derechos humanos y dignidad*, *pedagogía en derechos humanos e igualdad de oportunidades y equidad*.

Gráfico 2. Puntuaciones promedio del nivel de importancia de los aspectos relacionados a derechos humanos en personal docentes y estudiantes de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

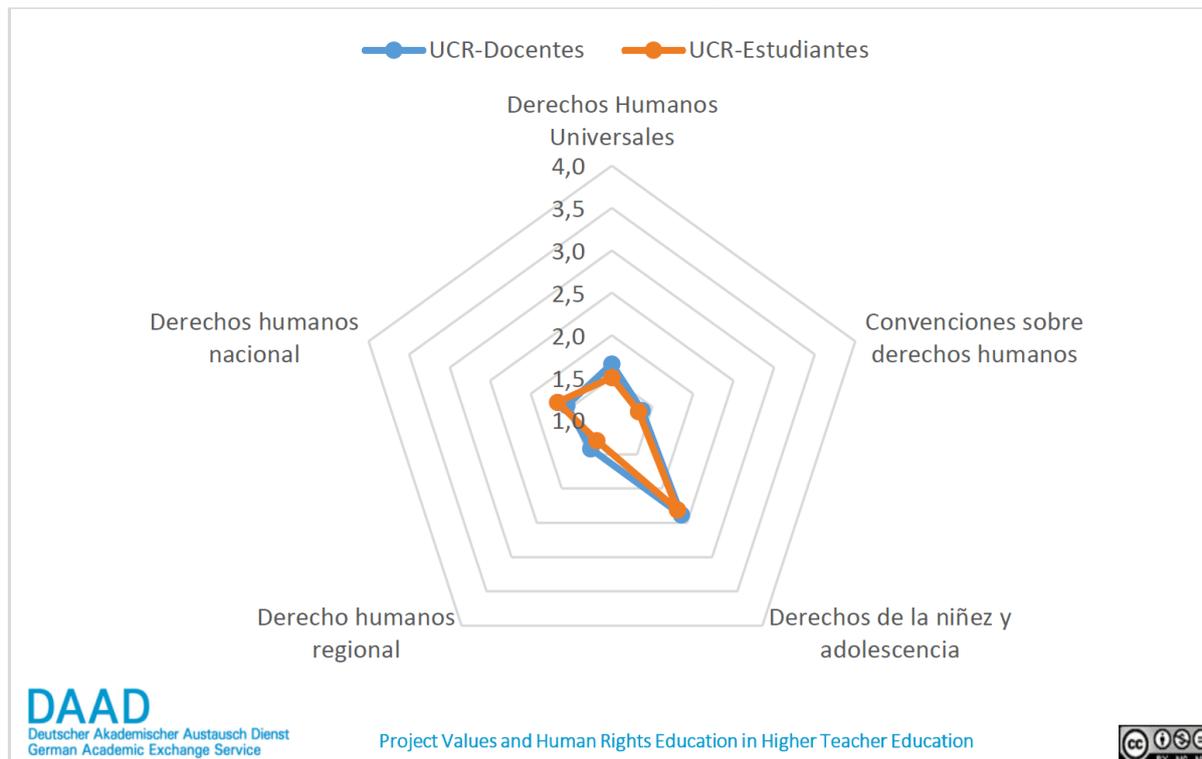


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes y personal docente de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

4.7 Normativa sobre Derechos Humanos

Se consideró necesario indagar si en la formación docente universitaria se estudia la normativa internacional y nacional sobre derechos humanos. En una escala de 1 a 3, donde 1 es totalmente insuficiente y 3 totalmente suficiente, en el gráfico 3 se evidencia que la *Declaración de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*, seguida por la legislación nacional y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* son los documentos que más conocen estudiantes y docentes.

Gráfico 3. Puntuaciones promedio en la medida que el personal docente y estudiantes han tenido referencia a la normativa sobre derechos humanos en los cursos en la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.



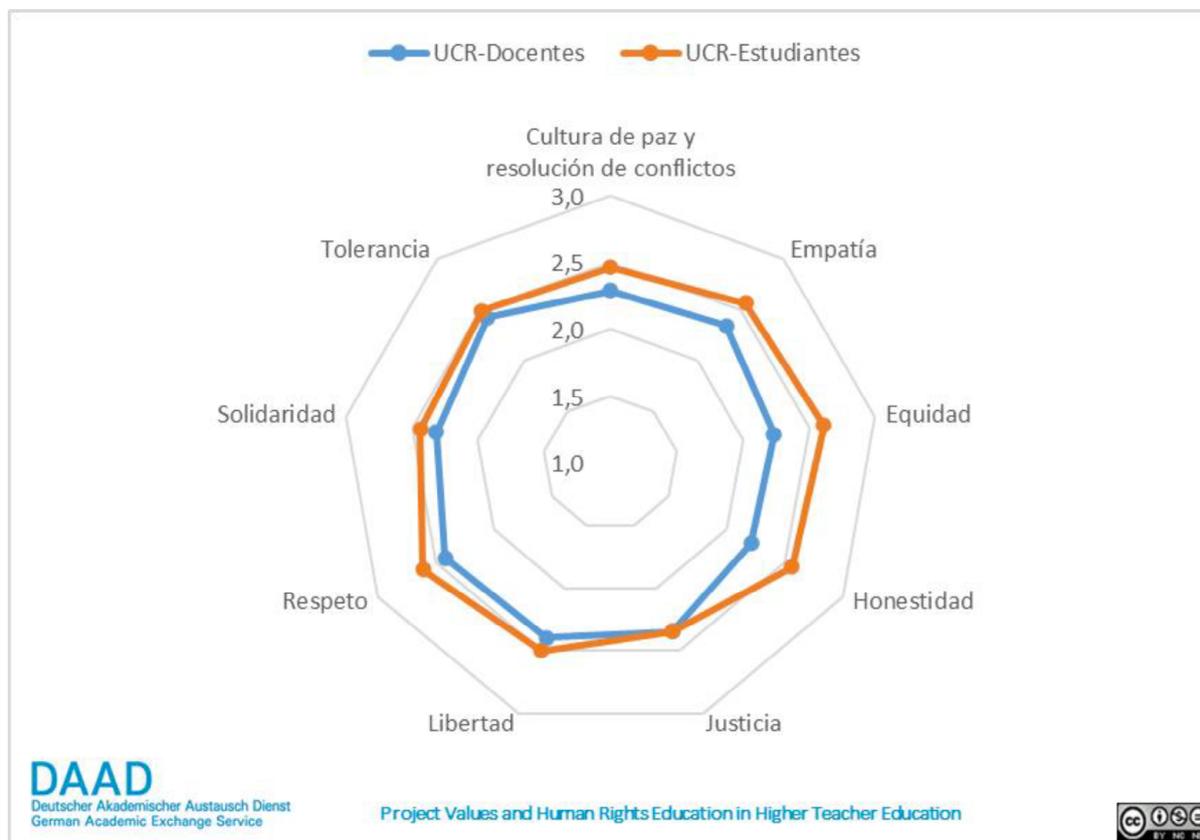
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes y personal docente de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

Los resultados que se exponen en este gráfico indican la necesidad de incorporar más y fortalecer el estudio de la normativa internacional, continental y nacional sobre derechos humanos en la formación docente.

Valores en la formación docente

Las personas profesionales en educación son las llamadas a vivenciar los valores en la práctica pedagógica, de ahí la necesidad de conocer si los siguientes valores están presentes en la formación docente: *empatía, honestidad, equidad, justicia, libertad, paz, respeto, solidaridad y tolerancia*. Ante la pregunta si estos valores se incluyen en la formación de docentes, en una escala de los promedios de 1 a 3, donde 1 es totalmente insuficiente y 3 totalmente suficiente, el gráfico 4 muestra que el estudiantado valora como suficiente la inclusión de estos valores en la formación docente, habiéndoles otorgado promedios alrededor de 2.5. Por su parte, el personal docente otorga una puntuación menor, aunque siempre se mantiene en el valor de suficiente.

Gráfico 4. Puntuaciones promedio en la medida que la formación universitaria incluye los valores en la práctica docente, de acuerdo con la opinión de docentes y estudiantes en la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes y personal docente de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

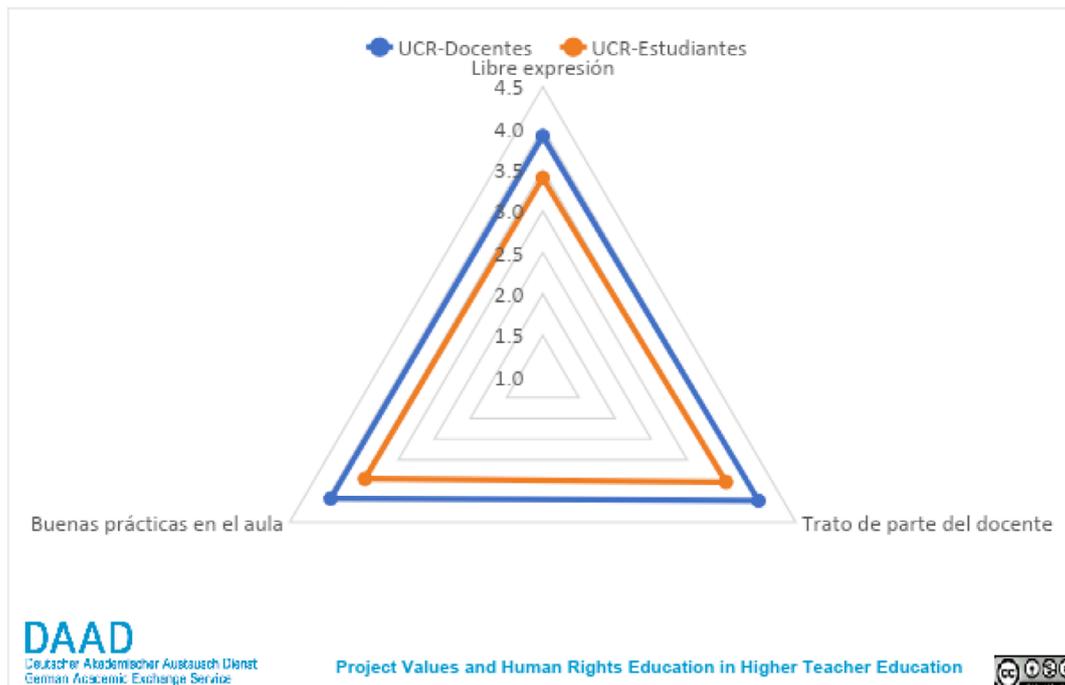
En síntesis, se puede afirmar que los valores están presentes en los planes de formación docente en buena medida.

Derechos humanos en las interacciones de aula

El cuestionario indagó sobre las interacciones en las aulas universitarias, en los aspectos de: *libre expresión, trato de parte del docente o estudiante (según corresponda) y las buenas prácticas en el aula*. En una escala de 1 a 4, donde 1 es el promedio menor y 4 el mayor, en el gráfico 5 se muestra que, de acuerdo con el criterio de la población estudiantil, el profesorado permite la libre expresión, ofrece un trato respetuoso y buenas prácticas en derechos humanos de manera importante.

Asu vez, el profesorado indica que en sus clases promueve la libre expresión, un trato respetuoso al estudiantado y buenas prácticas de trabajo, propicia el diálogo, el trato igualitario y el trabajo solidario. En este caso, por consiguiente, tanto estudiantes como docentes coinciden en buena medida en las valoraciones otorgadas. (Gráfico 5).

Gráfico 5. Puntuaciones promedio en aspectos relacionados a la experiencia de aula relacionadas con los DDHH según el personal docente y estudiantes de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes y personal docente de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

Este hallazgo es interesante porque una educación en valores y derechos humanos se debe vivenciar en las interacciones sociales.

Prácticas universitarias (participación del estudiantado en proyectos de derechos humanos y valores)

En la formación universitaria es necesario incluir diferentes proyectos que le permitan a la población estudiantil el contacto con diversas realidades sociales y educativas, que le sensibilicen de cara a su futuro ejercicio profesional. En la tabla 1 se observa que, en una proporción de 76%, el estudiantado indica que no ha participado en proyectos que promuevan los derechos humanos y los valores en la universidad.

Tabla 1. Porcentaje del estudiantado que han participado en proyectos para promover los derechos humanos y valores en la universidad. 2018-2019.

Población	Sí	No	Total
Estudiantes	24%	76%	100%

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes de las carreras de formación de docentes de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

En contraste, la tabla 2 muestra que el 68% del profesorado indicó que sí promueve la participación de estudiantes en proyectos de la naturaleza referida.

Tabla 2. Porcentaje de docentes que promueve la participación de estudiantes en proyectos sobre derechos humanos y valores en la universidad.

Población	Sí	No	N.R.	Total
Docentes	68%	21%	11%	100%

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios a estudiantes de las carreras de formación de docentes de la Universidad de Costa Rica, 2018-2019.

El profesorado universitario refiere que promueve este tipo de actividades por medio de la organización de giras, prácticas y proyectos con poblaciones indígenas, de zonas rurales o urbano-marginales. Asimismo, mencionan diversas actividades con estudiantes que tienen el propósito de promover los derechos humanos y los valores. Algunos ejemplos son:

He trabajado con proyectos relacionados con la niñez, persona adulta mayor. Desde los cursos que imparto se trabaja la temática de la diversidad y la igualdad de oportunidades. Trabajo con estudiantes que realizan práctica en las instituciones de educación primaria y los temas indicados anteriormente son abordados cotidianamente.

Considero que cada acción en el campo educativo está transversalizada por ambos ejes: derechos humanos y valores, pero especialmente rescato las acciones que se realizan desde el TCU, en el que constantemente se habla sobre los derechos de las personas en condiciones de vulnerabilidad, sustentados en la equidad.

La población estudiantil que señala haber participado en proyectos que promueven los derechos humanos y los valores menciona las prácticas docentes supervisadas y el Trabajo Comunal Universitario (TCU). También mencionan las que realizan, de manera voluntaria, en diversas instituciones: Patronato Nacional de la Infancia (PANI), Cruz Roja Costarricense, Federación Costarricense de Fútbol, Scouts de Costa Rica, Pastorales de la Iglesia Católica, fundaciones, entre otras. Algunos ejemplos son los siguientes:

Con la red del PANI trabajé en un proyecto de la difusión de los derechos humanos en las escuelas, donde se entregaba un material que se hizo con el apoyo de la Federación Costarricense de Fútbol.

Durante la práctica supervisada, en la fundación donde estuve, tenía objetivos de contribuir al acceso a la educación, disminución de la pobreza, derechos del niño.

Visitando centros educativos que trabajan con población vulnerable. Me ayudó a romper con los estereotipos que tenía con respecto a los lugares en que se ubican y a estas poblaciones. Fomentó el respeto y comprensión de mi parte.

De acuerdo con la información recolectada, se evidencia que el TCU, así como la práctica supervisada y las giras que realizan en diversos cursos de las carreras, son actividades que contribuyen a promover los derechos humanos y los valores en la formación docente.

Según señala la ONU: “para que la educación en derechos humanos sea eficaz debe ser participativa, basarse en la experiencia, centrarse en el alumno, estar orientada a la acción y tener en cuenta los contextos culturales” (Asamblea General Naciones Unidas, 2014, p. 9); de ahí la importancia de fomentar este tipo de proyectos y actividades en la formación docente.

Buenas prácticas (Actividades en derechos humanos durante la formación)

Un 82% del estudiantado considera que en su formación universitaria se le ofrecen diferentes actividades que lo sensibilizan para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional, las cuales califican de buenas prácticas. Algunas de ellas son las siguientes: análisis de lecturas, reflexión y toma de conciencia de las creencias propias de cada estudiante, análisis de la normativa sobre derechos humanos, discusión sobre hechos reales de discriminación, observaciones y prácticas en diferentes centros educativos de contextos diversos, sobre todo en zonas vulnerables, rurales e indígenas. Algunos ejemplos son las siguientes:

Revisión de literatura y normativa sobre el tema

Búsqueda de artículos que aborden los derechos humanos, realización de proyectos desde perspectiva de género, sesiones donde se discute sobre los temas actuales que afectan los derechos humanos.

Se nos han mencionado algunas leyes como la 8661, 9379, 7184 y 7600 las cuales se enfocan más en el niño y las personas con discapacidad, esto con el fin de que conozcamos un poco el marco jurídico que respalda una educación inclusiva y de calidad, para defenderla y defendernos.

Observaciones y prácticas en diferentes contextos

Durante las observaciones se podía hacer una reflexión crítica de lo observado y muchas veces se podía ver las injusticias o, al contrario, ver cómo se fomentan los valores y pensar en soluciones o en los aspectos que permitían que eso positivo o negativo se diera.

Discusiones grupales sobre los derechos humanos

También en el curso de Contexto Natural y Sociocultural, donde se promueven espacios de discusión moderados por la profesora, en relación con la discriminación racial, la diversidad cultural, etc.

Con ejemplos de la vida real, intentan que los y las estudiantes reflexionemos sobre nuestras creencias y el ver que todos y todas somos diferentes para fomentar la aceptación.

Las buenas prácticas señaladas por el estudiantado son diversas, tanto prácticas como teóricas; desde la exposición de casos de la vida real, hasta búsqueda de soluciones, imaginar cómo se puede sentir una persona en una situación que viola sus derechos humanos, reflexión sobre las propias creencias y valores, así como talleres, conferencias de especialistas, trabajos de grupo sobre temáticas relacionadas con los derechos, hasta el estudio de leyes, búsqueda de artículos, discusiones en el aula. Lo anterior evidencia una diversidad de estrategias que pueden servir de modelos en otros contextos de formación docente.

Por su parte, el 100% del personal docente considera que durante el proceso de formación docente se ofrecen actividades y estrategias didácticas a la población estudiantil, por medio de las cuales se promueve una la formación en derechos humanos y valores. Cabe destacar las siguientes: el estudio de casos o situaciones de la vida real, compartir vivencias, practicar los valores en la cotidianidad, giras educativas, análisis de lecturas y vídeos, entre otras. Algunos ejemplos son los siguientes:

Análisis de estereotipos

Conocimiento acerca de los factores que favorecen la formación de estereotipos, relación del desarrollo humano con los derechos (no se puede dar uno sin el otro), ponerse “en los zapatos” de las demás personas, análisis de situaciones en que las personas se han sentido excluidas o han sido minoría.

Análisis de casos o situaciones reales en las cuales se violenten los derechos humanos. Dialogando sobre los valores esperados para ejercer la docencia.

Análisis de documentos, leyes y tratados, videos, proyectos de incidencia social y ciudadana para entidades del estado.

Compartir con poblaciones y personas en condición de vulnerabilidad que genere la toma de conciencia y profundidad de la temática.

Discusiones grupales mediante diversas actividades.

Conversatorios, cine foros, análisis de lecturas, análisis de algunos documentos relacionados con los derechos humanos.

Debate y reflexión constante. La vivencia, experiencia y ejemplo. La educación en valores y derechos humanos debe ser una vivencia diaria en cada espacio de la vida y de su formación profesional, no el análisis documental o una materia de la universidad.

Discusiones grupales (paneles, conversatorios, mesas redondas, etc.... trabajos de análisis personal, estudios de casos, investigaciones, elaboración de proyectos, análisis de películas.

Talleres, pequeñas investigaciones, giras educativas, visita de expertos, prácticas educativas que permiten inmersión en el campo.

Talleres, elaboración de ensayos acerca de la temática, resaltar la mediación pedagógica como un instrumento clave, en el logro de los aspectos citados.

Revisión de creencias personales

Revisión y concientización del bagaje propio y su posible impacto en la toma de decisiones.

El trabajo con una bitácora personal y trabajos de reflexión personal sobre sus propios prejuicios y valores.

Revisión e introspección personal.

Estas diversas estrategias para incentivar la educación en valores y derechos humanos pueden servir de modelo para replicar en diferentes contextos educativos.

Necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y derechos humanos en la formación docente

El estudiantado ofrece diversas sugerencias para fortalecer la educación en valores y derechos humanos en la formación docente, entre ellas: incluir cursos específicos en los planes de estudio, conocer la normativa sobre esta temática, practicar los valores y derechos humanos en las aulas universitarias, visitar diferentes contextos educativos. Algunos ejemplos son los siguientes:

Cursos sobre derechos humanos

Tener cursos que se enfoquen en los documentos sobre derechos humanos con especialistas en el tema. Que algunos docentes de la institución, tanto de generales como de la carrera, eviten imponer sus creencias a los estudiantes. Brindar más espacios de fortalecimiento de la autoestima, autoliderazgo y trabajo colaborativo real, fuera de los cursos, pero brindando el espacio para aprovecharlos y con esto tener personas críticas y valientes de exponer sus ideas con respeto hacia las de los demás.

Conocer la historia en torno a los derechos humanos, su razón de ser, así como los tratados existentes y su evolución. Además, la relación que estos tienen con el quehacer de nuestras profesiones, el desarrollo de las sociedades y con los objetivos de desarrollo del milenio, así como los objetivos de desarrollo sostenible y la implicación que tendrán estos en la ciudadanía. Darnos un rol protagónico como educadores/as en la defensa de estos derechos y en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Que se trabaje desde la teoría, pero de una manera profunda; que se invite a las actividades que diferentes carreras realizan en torno a estos temas; que se permita el diálogo y la reflexión de los acontecimientos sociales desde esta perspectiva, porque ocurre que a veces las estudiantes no tienen claro que se trabaja siguiendo los derechos humanos.

Creo que el reconocimiento de las normativas vigentes, con aplicabilidad a la realidad nacional, pues vienen a recordarnos nuestro deber profesional pero también ciudadano.

Mayor educación a las personas en general sobre los derechos humanos, valores, diversidad. Implementación de cursos de lesco y braille para la inclusión de todas las personas en la sociedad.

Experiencias y prácticas directas en el proceso de formación universitaria

Experiencia en campo para tener una visión personal no solo de teoría sobre el tema.

Llevarlo a una práctica y contexto más cotidiano y no solo teoría.

Más sensibilidad antes estos temas. Llevar a las personas a esas realidades que muchas veces son duras y difíciles de entender.

Que se pongan en práctica...Mucha teoría, poca práctica.

Docentes universitarios preparados en educación en derechos humanos

Instruir a los docentes en el tema, cómo abordarlo en ellos, en los estudiantes y con el mundo.

Que las profesoras y profesores se la crean, que trabajen primero en los estereotipos propios para poder dirigirse a las y los estudiantes con respeto.

Que los derechos humanos sean la prioridad y que las personas que lo enseñen no muestren sus sesgos con respecto a religión, creencias personales etc. Ya que se debe de tratar de ser lo más objetivo posible.

Que los y las docentes, cuando se toquen estos temas en el aula, lo hagan de manera amplia, mencionando las leyes y haciendo énfasis en su importancia para que realmente quede el interés en la y el estudiante de investigar un poco más.

Tal como se puede observar, la población estudiantil hace énfasis en que los planes de estudio de las carreras incluyan cursos específicos sobre derechos humanos; que se profundice en el conocimiento de convenios, leyes y reglamentos; que la formación sea teórico-práctica; que se visiten diferentes contextos escolares para exponer y analizar estas temáticas; que se enfatice en la práctica de valores en el aula universitaria y la vida cotidiana; y que los derechos humanos sean una prioridad en la formación docente.

Estas respuestas muestran que el estudiantado es consciente de la importancia de la educación en valores y derechos humanos, así como de la necesidad de fortalecer los planes de estudio con la inclusión explícita de estas temáticas.

Necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la formación docente

Las personas formadoras de formadores ofrecen sugerencias para fortalecer una educación en valores y derechos humanos en la formación docente, entre ellas: ofrecer cursos específicos sobre derechos humanos en las carreras; capacitar a los docentes universitarios sobre este tema; transversalizar el currículo; modelar los derechos humanos en el aula; propiciar un mayor contacto con la realidad nacional; revisión de la conducta y actitudes propias sobre el tema, entre otros. Algunos ejemplos de estrategias son las siguientes:

- *Incluir la temática de derechos humanos en los planes de estudio*

Que se plasme directamente en el plan de estudio y en los programas de los cursos; también que se evidencie en las clases que dan los profesores universitarios.

Aumentar la cantidad de cursos que preparen acerca del tema e invitar al profesorado en general a que, mediante el ejemplo, se ponga en práctica de los

mismos, sus lecciones reflejen lo que en materia de derechos humanos y valores se habla tanto.

Generar una propuesta de transversalización en el currículum y darle seguimiento a su operacionalización.

La incorporación del tema en cursos concretos dentro de la malla curricular, la incorporación de acciones que permitan practicar y vivir los derechos humanos cuando se encuentran como temas transversales en la formación docente.

- *Experiencias y prácticas sobre DDHH en el proceso de formación*

[...] incentivar las prácticas educativas en torno a la correcta aplicación de estrategias y actividades para promover los derechos humanos y valores necesarios en nuestra sociedad.

Que exista mayor contacto con la realidad nacional e internacional, para que el estudiantado conozca diversas experiencias, de manera que se sensibilice de forma directa.

Que se desarrolle con temas y espacios fuera de las aulas para que se logre comprender verdaderamente.

- *Docentes universitarios preparados en educación en derechos humanos*

Las personas que nos dedicamos a la formación de formadores debemos tener interiorizado la importancia de los derechos humanos y valores.

[...] capacitación a los formadores de formadores y otros actores universitarios en derechos humanos para que estos sean una práctica cotidiana.

Capacitando a los educadores con talleres libres de al menos 6 meses.

- *Modelaje de los derechos humanos en la formación docente*

Primero que la persona educadora modele y viva los valores y los refleje en su conducta. Luego que propicie la vivencia de los derechos humanos y valores de forma cotidiana. Mediante el ensayo conductual, el entrenamiento, puesta en práctica, vivencia y concienciación de que somos sujetos de derecho con deberes también.

Promover, en las actividades de las clases, situaciones de aprendizaje que permitan la vivencia de los derechos humanos y en especial en valores.

- *Revisión de creencias personales sobre derechos humanos*

Revisión de la propia actitud y poner en práctica lo que se pregona, no quedarse en el discurso.

Las sugerencias que hace el personal docente para realizar cambios en los procesos de formación de los profesionales en educación se deben tomar en cuenta para fortalecer la educación en valores y derechos humanos.

En resumen, los resultados del análisis de los cuestionarios que completó el personal docente indican que la formación docente en la UCR incluye la educación en valores y derechos humanos, apreciación que coincide con lo manifestado por el estudiantado.

Estos resultados podrían explicarse en el contexto de una universidad que guía su labor inspirada en principios humanistas. Es pertinente dar cuenta de que, además, el 86% de docentes que completaron el cuestionario pertenecen a las carreras de Educación Primaria, Educación Preescolar y Orientación, las cuales incluyen en sus cursos una educación en valores y derechos humanos.

4.8 Análisis de los grupos focales

Se presenta a continuación el análisis de los grupos focales llevados a cabo con el propósito de conocer el criterio de estudiantes y coordinadores de las carreras de educación en relación con la inclusión de los valores y los derechos humanos en la formación docente.

Con la población estudiantil se hizo un grupo focal en el que participaron estudiantes de educación secundaria, específicamente de las carreras de Enseñanza de la Filosofía y Enseñanza de la Música.

Con las coordinaciones de carrera se realizaron tres grupos focales, en los cuales estuvieron presentes las representaciones de las carreras de Educación Primaria, Educación Especial, Orientación y las de Educación Secundaria: Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza del Castellano y Enseñanza del Francés.

Los temas abordados en los grupos focales fueron los siguientes:

- Inclusión de los derechos humanos en los planes de estudio
- Inclusión de los valores en los planes de estudio

- Derechos humanos en las interacciones docentes-estudiantes
- Prácticas en derechos humanos en la formación docente-estudiante
- Buenas prácticas en educación en derechos humanos y valores.

Criterio de la población estudiantil sobre la inclusión de valores y DDHH en la formación docente

- Inclusión de los derechos humanos en los planes de estudio

La población estudiantil expresa opiniones diversas sobre la inclusión de los derechos humanos en la formación docente. Hay quienes son del criterio de que no se incluye esta temática en los planes de estudio, únicamente en los cursos de Humanidades y que todo depende del profesor.

Siento que no tengo un acercamiento para nada en derechos humanos, lo que de memoria recuerdo es justamente “Humanidades”, que va a depender del enfoque que el profesor traiga, las cosas son muy distintas dependiendo del profesor (E1).

Yo creo que sí hay como una veta, dependiendo del profesor, o sea, siempre hay como un currículo oculto que va fluyendo ahí, pero no hay un contenido, así como decir “hoy vamos a ver derechos humanos”. Entonces, no hay una cuestión explícita, sino que eso depende del profesor; pero los profesores no están capacitados (E2).

Yo creo que sí están conscientes de que nosotros no tenemos una formación en ese campo y nos tratan de sensibilizar, nos tratan de guiar, pero ya es una cuestión muy propia de cada profesor (E4).

De hecho, los mismos profesores, más que todo de enseñanza, no hay un espacio dedicado justamente a ver elementos como discapacidad, cómo tratar una discapacidad..., etc. (E5).

Otros estudiantes indican que, en algunos cursos, sí se estudian contenidos en derechos humanos y valores; en cursos de la Escuela de Estudios Generales, la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Filosofía:

*En mi caso, los he tenido que ver en los cursos de **Introducción a la Pedagogía** —por lo menos el derecho a la educación— ahí se fue abordando (E3)*

*Algo que me llamó la atención en **Seminario de Realidad II**, yo elegí derechos humanos, justamente porque noté que no iba a tener un chance más certero de poder abordar ese tema. En música, todo está muy tirado a la parte musical, yo no siento que haya tenido ese acercamiento, hace bastante falta en realidad (E1).*

*En un curso de **Filosofía Contemporánea** se tocó un montón de filósofos como: Judith Butler, feminismo, con respecto a ese tema en específico (E5).*

*En el curso de **Metodología**...se toca mucho la cuestión de los derechos humanos y ahí nosotros tenemos que dedicar un espacio para los derechos humanos por lo menos directamente: ¿Cómo se puede dar una clase si no se tiene una idea de cómo estos surgieron y a partir de qué? O sea, ¿cuál fue la génesis de los derechos humanos y por qué hay instituciones que generan esos derechos? ¿Por qué a pesar de estar escritos en un papel, más bien hay gente de países y organizaciones que tienen que hacer las ONG para que vean que esos derechos se cumplan? Entonces, de no ser por esa formación, yo no tendría las herramientas o tendría que conseguirlas ... o tendría que evadir el tema con lo que más bien estaría eludiendo una responsabilidad ... (E5).*

El estudiantado señala, además, que algunos cursos se enfocan únicamente en ciertos derechos y dejan de lado otros, lo cual no es del agrado de algunos de ellos:

***Bioética** se acerca, pero es más como una cuestión de derechos humanos de género y de diversidad sexual. Entonces tienen sólo ese enfoque y a mí me choca, o sea no me choca, simple y sencillamente es que hay una gama más grande dentro de los derechos humanos que no solamente es esta cuestión de la diversidad sexual y género, sino también, los derechos de los privados de libertad y un montón de eventos que no se exploran (E3).*

Yo quisiera ver una cuestión muy interesante, que es lo que decía el compañero, lo que he notado -por lo menos en filosofía- es una tendencia en ciertos tipos de derechos, pero hay unos fundamentales que no se aportan (E2).

Los estudiantes indican que se estudian temáticas de derechos humanos en cursos optativos que ofrece la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Filosofía, lo cual es una limitación porque no son obligatorios.

*Hay optativas, por ejemplo, educación sexual y educación ambiental, yo no llevé ninguno, pero, por ejemplo, en nuestra práctica, en **Metodología**, el año pasado se hizo algo y es importante averiguar sobre estos temas (E5).*

En la Escuela de Filosofía ofrecen un curso de derechos humanos, respecto del cual, un estudiante refiere que:

Sí, pero no lo dan siempre, es optativo, casi que todos nuestros cursos son optativos (E2)

De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, la inclusión de valores y derechos humanos no se ofrece de manera generalizada, ya que se abordan solo en algunos cursos, tales como: “Introducción a la Pedagogía” y “Metodología”, los cuales deben ser matriculados por todo estudiante de las carreras de Secundaria. También se ofrecen en cursos opcionales como, por ejemplo: “Educación Sexual” y “Educación Ambiental” (Escuela de Formación Docente) y los cursos de “Filosofía contemporánea” y “Derechos humanos” de la Escuela de Filosofía.

Inclusión de valores en los planes de estudio

Los estudiantes indican que el tema de valores se trabaja de una manera implícita en la formación docente. Al respecto, un estudiante dice:

Yo lo que creo es que muchos profesores asumen que uno va a trabajar con ciertos valores. En Educación sí se trata de hablar porque es una herramienta fundamental, tanto para ejercer nuestro trabajo como educadores, como para enfocarlos a ellos ahí también; pero yo sí creo que podría hacer falta (E4).

También se señala que la inclusión de esta temática depende del profesor universitario, de la sensibilidad que tiene sobre la educación en valores y el trabajo que realiza en el aula:

Yo creo que depende mucho del profesor. Lo ponen a uno en un escenario en el que uno tiene que trabajar esos valores, justamente la tolerancia y la empatía, que es lo que nos cuesta (E1).

Con base en lo citado, la inclusión de valores en los planes de estudio de formación de docentes parece que se ofrece de manera implícita, no explícita, como sería lo más apropiado.

Derechos Humanos en las interacciones docente- estudiante

El estudiantado poco se refirió a este tema. Lo que resalta es que depende de cada profesor y no está vinculado a una directriz o norma establecida en el plan de estudio. Al respecto, un estudiante indica:

Hay cursos en los que el profesor hace que todos los trabajos sean individuales para evitar esos conflictos, entonces, da igual si el curso está súper lleno de compañeros o si sólo vos llegas ese día. No hay ningún factor que sea necesario para los mismos estudiantes. Entonces, ahí tampoco se está ejercitando un derecho humano, una capacidad social, una relación social para poder desarrollar ejercicios que van más allá de la academia (E3).

Yo siento que cuando nos piden trabajos en grupo, hasta cierto punto, nos están invitando a poner en práctica valores que son necesarios para una sana

convivencia, para que un grupo alcance determinado objetivo y ahí mismo uno se da cuenta qué tan bien está la relación con las otras personas y qué tantos valores se están poniendo en práctica (E3).

Práctica en derechos humanos en la formación docente-estudiante.

Los estudiantes coinciden en que las prácticas en derechos humanos en la formación docente-estudiante depende del profesor, más que del plan de estudio. Según recalcan:

[...] mucho tiene que ver con la profesora y su forma de abordar esos temas, el enfoque que quiera darle a su clase, pero en música no tenemos esa apertura, tal vez ustedes nos comentan un poquito más en cuanto a los derechos humanos, en eso si estamos mal (E1).

Por lo general, se limita meramente a la parte académica y se deja por fuera ese tema de la reflexión, incluso... la reflexión crítica, entonces depende mucho del profesor si quiere dar ese énfasis y decir voy a transmitir algo que podés poner en práctica en tu vida cotidiana y no meramente para transmitir algo a otras personas que estén interesadas en el tema meramente filosófico (E1).

Otros docentes universitarios recomiendan no intervenir en situaciones conflictivas en el aula.

Quisiera agregar también que el profesor nos dice que no nos metamos, en la medida de lo posible (E1).

Yo me siento mal aquí o allá, a mí lo que me dicen es “remítalo al orientador o al psicólogo y usted se lava las manos” (E3).

Estas opiniones reafirman la importancia de formar y sensibilizar a los docentes universitarios en educación en derechos humanos y valores, para que su práctica sea parte de la cotidianidad del aula y que al mismo tiempo sirvan de modelo al estudiantado.

Buenas prácticas en educación en derechos humanos y valores

La población estudiantil menciona actividades que consideran como buenas prácticas, por ejemplo, dar una clase sobre valores, interés del profesor por mejorar una situación, ponerse en el lugar del estudiante ante un determinado escenario y también se aborda este tipo de temas en actividades del TCU:

Hoy venimos de la práctica docente (y el profesor) hizo un tema de los valores, estrictamente de los valores, es decir, lo vimos de frente (E1).

Los estudiantes valoran como una buena práctica el interés del docente universitario por resolver o prevenir situaciones que se presentan en el aula:

Algunos profesores sí prestan atención a eso, a la clase de Principios: “si alguno de los grupos no está trabajando en forma eficiente avísenme y hacemos algo para que funcione” (E3).

Las veces que yo he abordado ese tema en alguna clase aquí universitaria, la profesora hace una advertencia en abordar el tema desde el derecho de saber que los demás van a pensar diferente a uno (E1).

Se considera que el TCU es un espacio en el que las actividades por desarrollar involucran prácticas que contribuyen a fortalecer una educación en valores y derechos humanos:

Mi experiencia con el TCU ha sido bonita porque estoy trabajando en un Hospicio de Huérfanos, solo que ahí nos hicieron un énfasis de que el contacto físico, los abrazos y esa relación cercana hay que mantenerla muy a raya. Sin embargo, a la hora de la práctica uno se da cuenta de que los niños son niños y expresan su cariño y su agradecimiento con un abrazo (E3).

En resumen, el estudiantado que participó en este grupo focal coincide en que la educación en valores y derechos humanos en la formación docente no está definida de manera explícita y depende mucho de la sensibilidad del profesorado sobre estas temáticas para ser tratadas en los cursos. Indican que hay cursos que incluyen algunos contenidos sobre derechos humanos y valores, sobre todo los del área de educación, como “Introducción a la pedagogía”, “Metodología” y “Práctica”, así como en los cursos de Humanidades.

Otros cursos, como “Educación sexual”, “Educación ambiental”, “Derechos humanos”, al ser de carácter opcional no todos los estudiantes los matriculan. En cuanto a buenas prácticas, valoran positivamente la actitud de algunos profesores de prevenir o resolver situaciones conflictivas que se presentan en el aula, así como el trabajo que se realiza en el TCU.

La población estudiantil también concuerda en que las temáticas sobre derechos humanos y valores son necesarias en la formación docentes, por lo que se deben fortalecer y recomiendan que el profesorado universitario esté mejor formado en estas temáticas.

Criterio de las personas que coordinan las carreras de educación sobre la inclusión de valores y DDHH en la formación docente de la UCR

De la Facultad de Educación de la UCR participaron las coordinaciones de las siguientes carreras: Educación Primaria (CEP), Educación Especial (CEE), Orientación (COR) y de Educación

Secundaria: Enseñanza de la Filosofía (CEF), Enseñanza de la Matemática (CEM), Enseñanza del Castellano (CEC) y Enseñanza del Francés (CEFR).

Inclusión de los derechos humanos en los planes de estudio

Algunas de las personas que coordinan las carreras de educación (Educación Primaria, Educación Especial) opinan que los planes de estudio incluyen contenidos en derechos humanos:

Los derechos humanos cobran un lugar muy importante en el trabajo para la conformación de los programas (C1).

El tema de la educación especial tiene una base muy fuerte sobre el tema de los deberes y derechos de la población con discapacidad. Desde la carrera sí se trata el punto de los derechos humanos de forma explícita, directa y hay otros implícitos. En esta formación que reciben específicamente de los derechos humanos se ven las convenciones sobre los derechos humanos, se ve aspectos sobre los derechos sexuales, sobre el género, sobre el ambiente (C2).

Otras coordinaciones (Enseñanza del Castellano, Enseñanza de la Matemática) indican que en la formación docente se mencionan algunos derechos:

En la práctica de currículo como docentes de las disciplinas, en el sentido de hablar de las necesidades educativas especiales, de los contextos... tratar de ver cada currículo, como se adapta y adecua a los contextos y a los estudiantes (C5).

Se ve todo el marco jurídico y epistemológico, qué hace el orientador y ahí se ve todo lo que hay que ver. Se ven los derechos del profesional, pero también se ve los derechos del individuo. Entonces, yo podría ubicar, toda nuestra formación está centrada en favorecer el desarrollo personal (C3).

El profesorado, además, menciona los cursos donde se estudian algunos de esos derechos:

*En muchos de los **cursos de núcleo pedagógico**, lo que se recalca mucho, digamos, no existe un contenido que se llame derechos humanos o valores, entonces es ahí donde formamos a los estudiantes pensando en este estudiante como un formador. (C6).*

*En **Currículum** se empieza a hablar de las necesidades educativas especiales, de las adecuaciones y todo eso, luego nosotros lo retomamos en Metodología, por lo menos en castellano... En experiencia docente nos falta y nos falta mucho, además que las necesidades son variadísimas(C6).*

[...] en los cursos de **Realidad Nacional**, en su estructura, pueden ser una buena colaboración también, porque muchos de Realidad Nacional tienen que ver con patrimonio, tienen que ver con grupos minoritarios, algunas tónicas en general en los cursos de Generales creo que llevan una buena intención hacia los derechos humanos (C4).

En los 80 había un curso, que todavía se mantiene, es **Educación para la Convención Internacional para los Derechos Humanos**. En el 2014 hicimos una reestructuración en el plan de estudios e incluimos uno nuevo que se llama **Intercultural, Idea y Pensamiento**. La idea de este curso nuevo es dar respuesta a la diversidad en la sociedad, porque un tema como la diversidad sexual estaba ausente y la relación de género; estos son cursos fijos de la carrera en la universidad (C1).

Hay un curso que se llama **Tópicos Avanzados en la ...** toca el tema de desarrollo sostenible, de género, de diversidad sexual, pero está sujeto a... (C2).

Se puede detectar en las intervenciones de las diferentes coordinaciones de carrera que, aun cuando indican que se tocan algunos derechos humanos en los cursos, también consideran que faltan contenidos y trabajo en esta temática en los procesos de formación docente. Al respecto, una de las coordinadoras subraya que:

[...] tenemos una deuda pendiente en la carrera en los derechos humanos y es con respecto a una educación para la paz (C2).

A mí me sorprende mucho con todo lo que se ha tratado de incentivar en la sociedad, pero los muchachos que se preparan como docentes, aún ellos mismos de la filosofía, desconocen mucho de los derechos cabales que tiene la infancia y la adolescencia en Costa Rica (C4).

Yo siento que aquí hace falta mucha formación en ciudadanía activa (C4).

Tal como ya se ha referido, algunos de los cursos que se imparten son opcionales y eso hace que no todo el alumnado los matricule:

Si vemos los cursos propios de la Escuela de Filosofía, hay uno que se llama Seminario sobre Derechos Humanos, solo quiero dejar claro que es un curso opcional (C4).

Otras coordinaciones señalan que, al ser carreras de educación, los contenidos en derechos humanos están incluidos en la formación de manera implícita y que su abordaje depende del profesorado.

En todas las carreras hay muchas cosas que se dan de manera implícita, porque la idea es formar un ser humano completo (C4).

Podría decir que no está explícita pero sí implícita (C3).

Reiteran que la inclusión de los derechos humanos depende mucho del criterio y de la decisión del profesorado que imparte los cursos:

Claro que intentamos que se haga, pero no necesariamente se hace así porque son los profesores los que deciden o definen cómo van a hacer efectivo eso en el aula (C1).

[...] tenemos profesores y profesoras, en este semestre particularmente, que tenemos distintas posiciones, entonces eso afecta los derechos humanos en los diferentes cursos (C2).

De conformidad con lo manifestado por las personas coordinadoras de las carreras de educación en la Facultad de Educación, se puede afirmar que las carreras de Educación Primaria, Educación Especial y Orientación incluyen contenidos en derechos humanos en la formación; sin embargo, según estas personas mencionan, la implementación en los cursos depende del profesorado. También señalan que algunos derechos se estudian con mayor énfasis que otros.

Los coordinadores de las carreras de educación secundaria refieren que, en los cursos del núcleo pedagógico y en algunos otros, se estudia el derecho a la educación y lo relacionado con igualdad de oportunidades para la población con alguna necesidad educativa. No obstante, consideran que las temáticas en derechos humanos se deben fortalecer durante el ejercicio de la profesión.

Inclusión en valores en los planes de estudio

En los casos de las carreras de Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza del Francés y Orientación, las coordinaciones indican que la educación en valores está considerada en los ejes transversales de los planes de estudio, pero que eso no significa que sean incluidos por el personal docente en los cursos:

Nuestro eje transversal humano y de desarrollo personal, cada uno favorece todo lo que es ética, valores, respeto, ese es como nuestro eje central (CEO).

Tenemos ejes transversales, esos ejes transversales pueden estar ahí puestos, pero pueden diluirse y no concretarse en los programas de los profesores; están los temas transversales de los derechos humanos (C4)

Una de las coordinadoras informa que, de forma explícita, no se incluye esta temática en los cursos de la carrera, pero que están presentes en la formación docente:

No existe un contenido que se llame derechos humanos o valores (C6).

Formamos a los estudiantes pensando en este estudiante como un formador y se recalca mucho que más allá de formarlo en la especialidad, hay que formar ciudadanos con todos los derechos y valores (C6).

Otras de las coordinadoras hacen referencia a que, en sus carreras:

[...] hay mucha reflexión en la práctica de currículo como docentes de las disciplinas, en el sentido de hablar de las necesidades educativas especiales, de los contextos y ubicarse en los valores de cada contexto (C5).

Nosotros damos un curso que se llama “Ética docente”, que trata de valores de la ética, de la responsabilidad del educador, dar qué es lo que se espera del educador, cuál es el compromiso social (C4).

Las personas que coordinan las carreras de la Enseñanza del Castellano y Literatura, Educación Primaria y de la Enseñanza del Francés informan que en los planeamientos que el alumnado debe elaborar para hacer sus prácticas docentes se incluye una columna sobre los valores, donde describen los que se promoverán durante las lecciones que les corresponda ofrecer:

En los planeamientos que elaboran los estudiantes para realizar diferentes prácticas en los centros educativos deben incluir una columna de valores, valores que hay que fomentar para lograr que todos tengan un lugar en la sociedad. Entonces sí se ve mucho, digamos, en esa formación del profesorado (C6).

Dentro de los programas dividimos los objetivos en tres tipos: de conocimiento, valores y actitudes. Entonces, eso nos permite a nosotros buscar formación integral para que el profesor, cuando esté trabajando con los estudiantes, sepa que tiene que buscar esa coherencia entre los conocimientos, pero también con los valores que van a desarrollar. Por supuesto, este es un tema que se aborda desde el primer año y que busca insertar al docente en el contexto que va a trabajar; se busca esa sensibilización del docente hacia el contexto, porque el maestro o maestra a veces no conoce las implicaciones de estar trabajando en esas áreas socialmente vulnerable (C1).

[...] ya sea en guía o en sus mismas clases, siempre tienen que incluir valores y, por decir, en la matriz del planeamiento didáctico que pide el MEP, los valores tienen que estar ya incluidos transversalmente, pero no se notan, como antes que

había una casilla exclusiva para ver valores. Nosotros (...), a la parte de valores le llamamos: “los saberes ser” y tiene que ver con las actitudes que tienen las demás personas hacia los demás en cualquier momento (C7).

Lo anterior muestra que los valores están incluidos en las prácticas docentes que debe realizar la población estudiantil; no obstante, parece que hay una carencia en cuanto a cursos teórico-prácticos con contenidos específicos sobre educación en derechos humanos y valores que prepare al alumnado para su aplicación en su futura práctica pedagógica. Es evidente la necesidad de incluir esta temática de manera obligatoria en cursos de las carreras de educación.

Se reitera en lo dicho por las personas que participaron en los grupos focales, la necesidad de formar al personal docente en educación en valores y derechos humanos, para que se integre en sus cursos como contenidos explícitos e interacciones sociales en el aula universitaria.

Yo digo, ¿hasta dónde estamos capacitados todos para estar más enfocados en los derechos humanos y en estrategias para abordarlos? Porque, lógicamente, yo quedo vulnerable cuando una muchachita se me acerca y me dice que ella es de una orientación sexual distinta (C4).

Derechos humanos en las interacciones docente-estudiante

En las interacciones docente-estudiante se manifiesta el respeto a los derechos humanos y valores. No es un asunto únicamente de teoría, sino también de relaciones entre personas, donde se evidencia el respeto, la tolerancia, la empatía y otros valores para una convivencia sana y armoniosa. En el salón de clase, el docente es el encargado de promover interacciones positivas y de respeto que promuevan la participación del estudiantado.

Yo creo que pensar en derechos humanos no es como pensar en un curso, es estar inmerso en una situación cotidiana... (C4).

Otro participante del grupo focal señala:

[...] el modelaje de algunos profesores o supervisores, a veces da el ejemplo de lo que no debe ser el derecho humano, porque hay burlas a estudiantes que son distintos y son a veces muy explícitas; por ejemplo, en tolerancia religiosa. Si la persona declara su fe, a veces hay sátiras. Ese tipo de cosas hay que cortarlas (C4).

La educación en valores y derechos humanos se promueve por medio del ejemplo que da quien tiene a su cargo la función docente:

Si yo quiero que mis estudiantes lleguen temprano, yo les enseño con el ejemplo de llegar temprano; si quiero que sean responsables, les enseño con el ejemplo de que yo preparo mis clases (C7).

Tal como se observa, las personas coordinadoras de las carreras subrayan que los derechos humanos en las interacciones docente-estudiante son un asunto que se evidencia en las relaciones cotidianas. De ahí la importancia de enseñar con el ejemplo, para que ese modelaje sea replicado por el estudiantado.

Prácticas en derechos humanos en la formación docente-estudiante

En relación con las prácticas en derechos humanos en la formación del profesorado, las personas que coordinan las carreras indican que una buena práctica son los cursos que incluyen esta temática; algunos ejemplos son los siguientes:

Un curso que se llama intercultural, la idea y pensamiento de este curso nuevo es dar respuesta a la diversidad en la sociedad, porque un tema como la diversidad sexual estaba ausente y la relación de género (C1).

*En **Taller de Desarrollo Profesional**, que es donde se ve todo el marco jurídico y epistemológico, qué hace el orientador y ... se ven los derechos del profesional, pero también se ve los derechos del individuo (C3).*

Indican estas personas, además, que las giras y las prácticas en diferentes contextos educativos, así como los TCU, sensibilizan a la población estudiantil sobre la importancia de una educación basada en valores y derechos humanos:

[...] darle a los estudiantes una visión de que existen ambientes de enseñanza distintos, que hasta se acoplan a sus propias diferencias educativas (C4).

*[...] el maximizar otros contactos sociales en otras clases, como una práctica, yo creo que estamos muy metidos en el aula con muy poco contacto hacia afuera, entonces, de hecho, yo diría que **Experiencia Docente** es el punto medular para, por lo menos, en secundaria es donde el estudiante se da cuenta qué sabe y cómo reconoce ciertas cuestiones sociales, porque ahí se confronta con algo tan variado... (C4).*

Las salidas a mí me parecen súper favorables, como fue la visita que hicimos al otro día al Centro de Integración. Fue interesante, porque ahí trabajamos con seis personas, todas calificadas de homicidas, y al final de la tarde estábamos encantados con ellas como seres humanos. Fue un poco como una terapia de choque (C4).

Vivirlo, ir a sentarme en una escuela marginal y ver los dilemas que tiene que atender un docente ahí y, conste, por lo menos en la carrera de nosotros, tenemos espacios de trabajo en la zona rural (C4).

Ya tenemos 15 años con un TCU, porque nosotros sí hemos creído siempre en que la niñez y la adolescencia es uno de nuestros ejes fundamentales (C3).

El discurso, las interrelaciones que promueven los docentes universitarios y las estrategias pedagógicas que desarrollan en el aula se convierten en prácticas en derechos humanos, de acuerdo con la opinión de algunas coordinadoras. Ofrecen algunos ejemplos:

Doña Flory Estela hablaba mucho en los cursos sobre tres principios éticos, que permeaban un principio de beneficencia que significa que toda acción va generando un efecto. Usted no puede desde orientación hacer algo que no va direccionado a favorecer al ser humano y, al final, entonces, es un principio centrado totalmente en el valor (C3).

El enfoque pedagógico que nosotros proponemos, que es el constructivismo, una forma de aprender donde cada persona aprenda y construya su conocimiento, ahí tenemos que aprender a vivir con otros, a trabajar con los otros mediante el respeto de las ideas ajenas y de la forma de ser de los otros y cómo nos integramos. Entonces ahí tiene mucho que ver con los derechos de los otros, la forma de ser de los otros y que hay que respetarla. Hay que reconocer que eso nos cuesta mucho, nos cuesta aceptar y aprender cómo enseñar desde el constructivismo (C6).

Sobre todo eso, mucha lectura, ser muy crítico, reflexionar mucho sobre los problemas que hay en el contexto (C5).

Nosotros no vamos a ser especialistas, nada más hacemos una pequeña investigación, para que todos estemos enterados, así lo solvento yo. Entonces, que ellos salgan del seminario con una idea inicial de cómo trabajar una necesidad educativa específica (C7).

El respeto mutuo, el respeto a la persona que está hablando al frente, el respeto por la diferencia. Entonces, yo les digo: cuando ustedes no ven en el plan de estudios nada de esto, ¿cómo le gustaría a usted que se desarrolle su clase? ¿Cómo le gustaría a usted que se traten los alumnos entre ellos? Dirigirme con respeto, cuando yo no estoy de acuerdo con la idea de los demás, es entender la posición del otro (C7).

Un coordinador menciona que sus estudiantes deben realizar una investigación sobre alguna necesidad educativa y refiere que:

[...] la primera parte es expositiva, que presenten todas las características y luego hacen un pequeño taller con las actividades enfocadas a personas que tengan

ese tipo de necesidad específica; entonces la idea es que al final todos tengamos un poquito de conocimiento (C7).

Es necesario que el personal docente tome conciencia de que, mediante las interacciones que promueva en el salón de clase, contribuye o no a educar en valores y en derechos humanos. Se requiere que cada docente universitario reflexione sobre su accionar en el aula, por qué y para qué está ahí, cuál es su misión en el contexto de una carrera que forma a los futuros docentes y, a partir de dicha reflexión, iniciar procesos de transformación para ofrecer una educación pertinente y relevante con un enfoque de derechos.

Buenas prácticas en educación en derechos humanos y valores

Las personas que coordinan las carreras mencionan algunas buenas prácticas en educación en valores y derechos humanos. Indican que la evaluación constante y la renovación de los planes de estudio es necesaria para valorar si la formación está cumpliendo con las demandas del contexto y del mundo actual. Consideran, además, que se deben crear estándares para la formación de docentes y promover la formación interdisciplinaria.

Evaluación y seguimiento al plan de estudio, esa comisión lo que hace es que evalúa lo que está en los programas y hace recomendaciones a los profesores para que esas estrategias sí respondan al fondo socio crítico. Entonces, una comisión de docencia que lo que busca es detectar las debilidades de los profesores para apoyarlos con asesoramientos (C1).

Es urgente crear estándares, aunque no les guste. Hay que crear estándares para la formación de docentes. Hay que tener horas de práctica, de formación en derechos humanos, valores, tiene que tener teoría de la educación...(C4).

Se resalta la necesidad de sensibilizar al personal docente y al estudiantado sobre la relevancia de la educación en valores y derechos humanos para formar ciudadanía activa y fortalecer la participación y la democracia.

[...] nos lleva a nosotros a buscar estrategias desde este punto de vista humanista que caracteriza a la universidad. Un estudiante que piensa en los demás, que ve en la profesión un medio para el desarrollo personal y el bien social, que pueda decir: "yo soy maestro y quiero aportarle a los niños y a las niñas, a los padres de familia (C1).

En el curso de Orientación se trabaja mucho esa parte interna de la persona, del profesional, que tiene que ver mucho con cómo se ve a sí mismo y cómo tiene que interactuar con los demás, la comunicación asertiva (C3).

Asumir como ciudadano activo que yo tengo responsabilidades, que tengo que estar formado para trabajar en una vida democrática, que esto va implícito con todos los valores: respeto, libertades... (C1).

Otras buenas prácticas que recomiendan las personas coordinadoras de carrera son invitar a expertos en derechos humanos y fortalecer la investigación en esta temática.

Invitar a expertos dentro del marco del curso, pues enriquece mucho (C1SO).

El cambio de mentalidad puede empezar desde adentro. Se tiene que incorporar a todas las ramas de la educación. hay situaciones que se están haciendo desde nuestra unidad académica, como investigaciones(C2).

Además, dan cuenta de estrategias que desarrollan en las aulas y que consideran como adecuadas para promover una educación en valores y derechos humanos, entre otras, la integración de personas con necesidades educativas especiales.

Yo tenía dos alumnos ciegos que ahora son profesores. Ahora, en “Fundamentos de didáctica”, un alumno ciego invitó a uno de ellos para que desarrollara un taller de didáctica, un pequeño taller, sobre cómo abordar un ciego, desde lo más básico (C7).

En este curso que les contaba de práctica docente, referente a lo que es la interculturalidad, se les habla del iceberg; básicamente, el iceberg tiene dos partes, la parte que está sumergida y la parte que se puede ver, entonces se compara a la cultura de cada pueblo con un iceberg, lo que es visible de la cultura y lo que es escondido. Usualmente, lo que es escondido siempre como que está receloso de que los demás se vayan a dar cuenta, toda cultura la tiene y no se puede eliminar, no se puede ignorar tampoco. Entonces, los alumnos empiezan a clasificar qué creen que es visible a los demás y lo que es escondido; por ejemplo, el respeto a los demás será algo visible o será algo invisible, lo que es la política es algo ya visible en la sociedad o es algo que se esconde (C7).

¿Cómo hago para que el tímido participe? Porque de buenas a primeras, no va a querer participar. Entonces, usted le asigna un rol más pasivo, se le da una tabla de cotejo y esa persona va a encargarse de evaluar a sus compañeros que están actuando. Así, no es que el tímido no va a participar del todo, sólo tiene un rol diferente al de los demás, es parte del grupo, pero nunca lo dejen allá aislado, porque ya estaría coartando los derechos de los estudiantes, primero lo está dejando encerrarse en esa burbuja y lo va a mal acostumbrar. (...) Uno como adulto lo tiene que guiar para que empiece a desarrollar esas habilidades sociales que nunca logró por timidez (C7).

En resumen, en los grupos focales se evidencia que las personas que coordinan las carreras de educación en la UCR reconocen que la formación humanística y ciertos cursos de la carrera incorporan, en alguna medida, contenidos en educación en valores y derechos humanos en la formación docente.

Sin embargo, coinciden en la opinión de que estos contenidos deben ser fortalecidos y que es necesario incluir cursos específicos de esta temática en los planes de estudio que no los tienen, a fin de lograr una formación docente fundamentada de manera adecuada en una educación y una docencia con enfoque de derechos humanos y valores.

4.9 Reflexión final

En resumen, se puede afirmar que los planes de estudio de formación de docentes y el Núcleo Pedagógico de las carreras de Enseñanza incluyen, en alguna medida, contenidos en valores y derechos humanos. La formación en Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Especial lo hace de manera más explícita que en la carrera de Orientación y en el Núcleo Pedagógico.

El estudio evidencia, además, la necesidad de fortalecer la educación en derechos humanos y valores en los currículos universitarios, en virtud de resolver y superar las debilidades que hoy exhibe esta educación en aspectos tales como “Democracia”, “Participación y ciudadanía”, “Educación para la paz”, “Ambiente y ecología”, “Normativa sobre los derechos humanos”, “Pedagogía en derechos humanos”; así como en los valores de “Honestidad”, “Cultura de paz”, “Libertad”, “Justicia”, aspectos fundamentales para una convivencia social armónica el fortalecimiento de la democrática.

Por su parte, la población estudiantil que completó el cuestionario considera que la formación docente que recibe en la Universidad de Costa Rica les sensibiliza para promover una educación en valores y derechos humanos. Sin embargo, también estiman que esta formación debe ser fortalecida en los planes de estudio, valoración que coincide con el criterio expresado por el profesorado.

Tanto estudiantes como docentes recomiendan fortalecer los planes de estudio de formación docente mediante diferentes acciones: cursos específicos sobre educación en derechos humanos y valores, capacitar a los docentes universitarios en estas temáticas, realizar giras y prácticas docentes en diferentes contextos educativos, especialmente con poblaciones vulnerables; estudiar las declaraciones internacionales y la legislación nacional sobre derechos humanos, transversalizar el currículum con el eje derechos humanos y valores, realizar investigación en estos temas, enfatizar la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la amistad, la empatía en el aula universitaria y la vida cotidiana; es decir, modelar los derechos humanos en el aula, que sean una prioridad en la formación docente.

La existencia real de una formación en educación en derechos humanos y valores, depende en gran medida de las posibilidades y oportunidades que el estudiantado tenga de participar, de manera activa, en diferentes proyectos que le permitan el contacto con contextos, realidades y las diversidades de toda índole que existen en la sociedad.

En la formación universitaria es necesario favorecer la participación del estudiantado en proyectos y actividades como el Trabajo Comunal Universitario y de otra índole, que sirvan para promover y fortalecer los derechos humanos y los valores, no solo como componentes de la labor docente, sino también como prácticas de vida y como actitudes que cada cual incorpora y desarrolla como fundamentos de la identidad que le define en el ejercicio de su labor profesional docente y como integrante de la sociedad.

Si bien la educación en derechos humanos y valores está incluida en las carreras de formación docente de la UCR, es necesario abrir y promover procesos de reflexión que conduzcan a una mayor conciencia sobre la importancia que esta educación tiene, tanto para el ejercicio de la docencia como para la sociedad.

Es necesario fortalecer la presencia de estos contenidos en los planes de estudio, a fin de que “todas las personas tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita comprender sus derechos y sus respectivas responsabilidades; para respetar y proteger los de otras personas; entender la interrelación entre Derechos Humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático; ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos y los principios democráticos.” (Rodino, 2015, pp. 86-87).

4.10 Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2014). Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones.

Centro de Estudios Generales. (2015) *Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente*. Universidad Nacional. Recuperado desde <http://www.ceg.una.ac.cr/index.php/maestria-en-humanidades-sociedad-y-ambiente>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011) Informe interamericano de la educación en derechos humanos: un estudio en 19 países: desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. Costa Rica: IIDH y UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (s.f). Educación para los Derechos Humanos. Sección “Paz y Educación para los Derechos Humanos” División de Promoción de la Educación de Calidad. París: Autor. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/humanrights>

Rodino, Ana. (2015). Educación en derechos humanos para una ciudadanía de democracia. Costa Rica: Editorial EUNED.

Universidad de Costa Rica. (1970). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. San José: UCR-

Universidad de Costa Rica. (1997). Plan de Estudio de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Sección de Educación Preescolar, Depto. De Educación Primaria y Preescolar, Escuela de Formación Docente. San José: UCR

Universidad de Costa Rica. (2014). Plan de Estudio de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Sección de Educación Primaria, Depto. De Educación Primaria y Preescolar, Escuela de Formación Docente. Facultad de Educación San José: UCR.

Universidad de Costa Rica. (2017). Plan de Estudio de Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar. Sección de Educación Primaria, Depto. De Educación Primaria y Preescolar, Escuela de Formación Docente. Facultad de Educación San José: UCR.

Universidad de Costa Rica. (2000). Plan de Estudio de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Departamento de Orientación Depto. Escuela de Orientación y Educación Especial. Facultad de Educación. San José: UCR.

Universidad de Costa Rica. (2002). Plan de Estudio de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial. Departamento de Educación Especial. Escuela de Orientación y Educación Especial. Facultad de Educación. San José: UCR.

Universidad de Costa Rica. (2000). Plan de Estudio de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Departamento de Orientación Depto. Escuela de Orientación y Educación Especial. San José: UCR



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



UNIVERSITÄT
OSNABRÜCK

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

CAPÍTULO III

Buenas prácticas

Consuelo Arguedas Quesada
Katty Arroyo Guerra
Susanne Mueller-Using
Jorge Padilla Cordero
Sandra Reitz
Dina Rodríguez Montero
Roberto Rojas Benavides
María Sancho Ugalde
Ileana Vargas Jiménez
María Víquez Ramírez

1. Proyecto DAAD: Values and Human Rights Education in Higher Teacher Education Valores y Educación en Derechos Humanos en la educación superior docente

1.1 Antecedentes

El grupo de trabajo de Buenas Prácticas está compuesto por académicas y académicos del INIE-UCR (Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica), CIDE-UNA (Centro de Investigación en Docencia y Educación, Universidad Nacional de Costa Rica), CEG-UNA (Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica, IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos) y el IADH (Instituto Alemán de Derechos Humanos).

La formación y capacitación de este grupo incluye temas desde la docencia universitaria, el trabajo en humanismo, su vinculación con el CIDE, los Estudios Generales y el trabajo desde la práctica en la educación y la defensa de los Derechos Humanos.

Los integrantes son:

- Consuelo Arguedas Quesada INIE – UCR consueloaq@gmail.com
- Katty Arroyo Guerra INIE – UCR kattya.arroyo@ucr.ac.cr
- Susanne Mueller-Using UCR / Universität Kassel susanne.mueller-using@gmx.de
- Jorge Padilla Cordero IIDH jpadilla@iidh.ed.cr
- Sandra Reitz Instituto Alemán para los DDHH reitz@institut-fuermenschenrechte.de
- Dina Rodríguez Montero IIDH dinarm3@gmail.com
- Roberto Rojas Benavides UNA roberto.rojas.benavides@una.cr
- María Sancho Ugalde UNA maria.sancho.ugalde@una.cr
- Ileana Vargas Jiménez UNA ileana.vargas.jimenez@una.cr
- María Viquez Ramírez UNA maria.viquez.ramirez@una.cr

Como parte de la estrategia definida en el Proyecto denominado *Valores y Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior Docente*, se establece un equipo para analizar algunas experiencias significativas previamente seleccionadas y desarrolladas en las universidades participantes (Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica y Universidad de Osnabrück, con el auspicio del DAAD). Para ello, se realizó una aproximación a dichas experiencias significativas como referencia para la implementación de metodologías y técnicas

de la propuesta construida, tal como entrevistas, cuestionarios y grupos focales con el objetivo de validar las experiencias como **“Buenas Prácticas”**.

Por lo tanto, este trabajo contribuye a la construcción de una propuesta robusta que guíe nuevas acciones educativas transformadoras en el campo de los valores y los derechos humanos.

Como parte de esta investigación exploratoria se realizan los siguientes pasos metodológicos:

- Selección de ejemplos de “buenas prácticas”: Con el fin de elaborar un análisis de experiencias significativas docentes, se utilizan siete ejemplos de buenas prácticas seleccionados por el equipo de trabajo. Estos ejemplos son los siguientes:

-Promoción de una Cultura de Paz.

-Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad.

-Revisión del modelo pedagógico que emplean los Programas Especiales del Sistema Nacional de Educación Musical. Ministerio de Cultura y Juventud: con enfoque de Derechos del niño, la niña y la población adolescente.

-Ecoformación como estrategia para el desarrollo de conciencia ética y derechos humanos en estudiantes de Enseñanza de la Filosofía (Universidad de Costa Rica).

-El Instituto Alemán para los DDHH: Proyecto *Maßstab Menschenrechte - Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung* (Norma de Derechos Humanos - Práctica educativa acerca de la fuga, el asilo y la discriminación racial).

-Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas.

-Proyecto Educación en Derechos Humanos del Departamento de Ciencias Culturales y Sociales de la Universidad de Coblenza-Landau.

- Revisión documental: Este paso refiere al análisis de la información disponible de cada ejemplo a fin de comprender las experiencias significativas vividas en los procesos desarrollados. Se exploran las siguientes áreas:

- Experiencias teórico - normativas y de la escala de valores.

- Experiencia metodológica y de la técnica de implementación.

Para ello se toman en cuenta las siguientes características:

- Que no sea repetitiva, que sea innovadora (atractiva para la población meta), que esté actualizada y se ligue a las necesidades del contexto, que sea sistemática (metodologías, metas), que tenga funcionalidad y aplicabilidad en el currículo y que genere incidencia en la política pública.

Con base en el análisis anterior, se considera, en una segunda fase, la necesidad de validar los ejemplos escogidos y revisar actividades o cursos ligados a la formación de docentes que mantuvieran coherencia con el objetivo de la investigación. De esta forma, se seleccionan también otras experiencias que cumplen con las características de “buenas prácticas” y se elabora un cuestionario para efectuar algunas entrevistas de complemento para el análisis de estas, el cual se socializó entre el equipo de personas investigadoras. De acuerdo con el grupo meta y sus características, el instrumento se adaptó en algunos aspectos. Los nuevos ejemplos o rubros estudiados fueron los siguientes:

- Proyecto Una Cultura de Paz: abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad (Universidad Nacional de Costa Rica).
- Curso Tópicos de una Cultura de Paz (Universidad Nacional de Costa Rica).
- Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad (Universidad Nacional de Costa Rica).
- Estudiantes de los cursos Tópicos de una Cultura de Paz y Educación I y II Ciclos (Universidad Nacional de Costa Rica).

- La educación en valores y derechos humanos en los planes de estudio para la formación de docentes (Universidad de Costa Rica).

Además, se considera necesario elaborar la fundamentación teórica del concepto de “buenas prácticas” y un capítulo de conclusiones y criterios imprescindibles para la concepción de una buena práctica en Derechos Humanos y Valores.

2. Fundamentación teórica del concepto de buenas prácticas

Este apartado desarrolla una fundamentación teórica del concepto de “buenas prácticas” en el ámbito de la educación superior y de la educación en derechos humanos. Esta fundamentación resulta complementaria y pertinente para el estudio que se presenta.

2.1. Aspectos generales de las buenas prácticas

Las buenas prácticas en el ámbito educativo son experiencias pedagógicas relevantes, transformadoras y que producen un impacto formativo entre las personas que participan de ellas. Por lo tanto, estas experiencias necesitan ser resaltadas y compartidas.

Las buenas prácticas requieren de bases pedagógicas sólidas para ser consideradas como tales; ello previene que cualquier práctica pueda ser valorada como “buena” por influencia de intereses subjetivos particulares, circunstanciales e injustificados.

En este sentido, las buenas prácticas son actuaciones didácticas basadas en principios pedagógicos y en teorías educativas consolidadas. Las buenas prácticas se desarrollan en un tiempo y un lugar dado e involucran una planificación específica con propósitos determinados y acciones educativas concretas. Este tipo de prácticas se clasifican como tales ya que han demostrado un buen funcionamiento pedagógico al garantizar un proceso de aprendizaje significativo. Por lo tanto, requieren ser visibilizadas y transferidas como tales porque las cosas buenas hay que compartirlas.

El concepto de “bueno” se basa en un principio funcionalista y pragmático: **bueno** es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios (Zabalza, 2012, p. 18).

2.1.1. Reconocer buenas prácticas

Es importante rescatar aquellas experiencias exitosas que han desarrollado las personas profesionales de la educación. Para Zabalza (2012, p. 20), las buenas prácticas son consideradas como tales cuando cumplen con cuatro requisitos:

- Justificar su sentido (de buena práctica), frente a otras prácticas.
- Identificar y analizar las características que las reconocen como tal.
- Representar y visibilizar esas buenas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y sirvan como referente para la creación de una cultura de derechos humanos.
- Transferibles y que puedan servir de ejemplo para ser representadas.

Sin embargo, cabe mencionar que no siempre las buenas prácticas son exitosas cuando son replicadas en otros contextos y por otros docentes. Hay una serie de condiciones (espacio, tiempo, formación docente, estudiantes, entre otros) que se deben considerar en la adaptación y adecuación de dichas experiencias.

2.1.2. Identificación de buenas prácticas

Según Zabalza (2012, pp. 26-27), para la identificación de “buenas prácticas”, los principales problemas que plantea este concepto como punto de partida para la investigación pertenecen a tres órdenes de decisiones:

- La forma, directa o indirecta, **de acceso** a las prácticas. Puede darse por tres medios: el discurso sobre las prácticas, la respuesta a indicadores o a cuestionarios y la observación.
- La determinación **de los ámbitos** sobre los que se desea analizar las buenas prácticas. Se refiere a los contextos espaciales y temporales concretos.
- Establecer **criterios** que permitirían identificar una acción como “buena práctica” con suficiente rigor y fiabilidad. Se establecen a través de los rasgos de la buena enseñanza, del buen profesor y de las buenas escuelas.

2.1.3. Criterios básicos para la identificación de buenas prácticas (Zabalza, 2012, p. 29)

- Innovación: actuaciones originales en relación con los modelos convencionales de actuación de ese contexto.
- Mejora: actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.).
- Fundamentación científica: actuaciones con una fuerte base científica de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de las personas con quienes se trabaja.
- Procesos reconocidos: actuaciones que se basen en sistemas de acción o estrategias operativas reconocidas y cuya eficacia haya sido demostrada: por ejemplo, ciertas metodologías didácticas, ciertas secuencias de aprendizaje bien estudiadas en la literatura especializada.
- Evaluación: instituciones o iniciativas que hayan sido evaluadas positivamente bien sea por los resultados obtenidos o por alguna condición o característica propia.
- Satisfacción: instituciones o iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.
- Impacto social: aunque resulta en criterio externo a la propia actividad, tiene mucho que ver con el compromiso global de las acciones educativas.

2.1.4. Aspectos a analizar en las buenas prácticas (Zabalza, 2012, pp. 36-37)

- Contexto en el que se produce la experiencia estudiada (social, cultural, económico, institucional, etc.).
- Fundamentación de la propuesta y, de ser necesarios, forma en que la acción se justifica en los documentos que la legitiman (cómo se razona su interés en los documentos institucionales o en los proyectos previos).

- Evolución de la experiencia: inicio y primeros pasos (incluyendo las dinámicas que le sirvieron de soporte y las dificultades que hubo de superar). Desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad, fases por las que pasó, cambios y mejoras que se produjeron, personas o colectivos que participaron o se opusieron, recursos con los que contaron, entre otros.
- Situación actual de la iniciativa: actividades que se desarrollan. Materiales creados. Comparación entre los inicios y la situación actual.
- Impacto de la iniciativa y resultados mencionables: qué cosas han mejorado, en qué, con qué evidencias se cuenta. DAFO (análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) actual de la buena práctica.
- Valoración de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, en qué sitúan la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones.
- Transferibilidad: qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones.

2.2. Educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos es un proceso formativo de dimensiones políticas, sociales, culturales y pedagógicas. Está destinada a formar personas en derechos, impulsar procesos de “empoderamiento” y formar para la construcción de sociedades realmente democráticas y humanas en donde predomine el respeto a los valores fundamentales (Picón, 2012, p. 30).

La educación en derechos humanos no es una disciplina, es un campo de formación multidimensional cuyo objetivo es el aprendizaje y la vivencia de los derechos humanos.

2.2.1. Buenas prácticas de educación en derechos humanos

Las buenas prácticas de la educación en derechos humanos son el conjunto de intervenciones en los distintos ámbitos del desarrollo educativo que conducen a la facilitación de aprendizajes integrales de calidad, orientados al aprendizaje y vivencia de los derechos humanos (Picón, 2012, p. 33).

La educación en derechos humanos es el conjunto de experiencias educativas y espacios activos de aprendizaje en permanente contacto con los saberes y los valores de los derechos humanos, cuyo resultado es transformador y tiene impacto en la población educativa (estudiantes y docentes).

2.2.2. Criterios de identificación y selección de buenas prácticas de educación en derechos humanos (Picón, 2012, pp. 36–61)

Para saber si una práctica es buena o no, es necesario saber a quién va dirigida, porque los indicadores cambian de acuerdo con la población con la que se trabaja, si la práctica se realiza en la ciudad o en el campo, si se dirige a personas alfabetizadas o no, o bien a personas y grupos que forman parte de distintas culturas y tienen otras condiciones diferenciadas.

- Una buena práctica debe tener un **posicionamiento transformador** con miras a que la educación en derechos humanos sea una herramienta para el ejercicio vivencial de estos: de una plena ciudadanía democrática, de cultura de paz, desarrollo humano sostenible, etc.
- Debe tener también una **propuesta transformadora de la educación en derechos humanos**, lo cual implica contar con un proyecto político y pedagógico y una estrategia metodológica. Asimismo, es importante que se cuente con voluntad política para construir la cultura de derechos humanos, uno de cuyos componentes indispensables es la educación en derechos humanos.

La propuesta transformadora se construye con equipos institucionales y personas que reconocen la necesidad de que, para hacer una educación transformadora en derechos humanos, se requiere que las personas impulsoras cambien de mentalidad y asuman los comportamientos propios de quienes son sujetos y defensores de derechos humanos.

La formación docente de quien dirige una buena práctica educativa es tan importante como el entorno, la metodología y los materiales. Por ello, la formación permanente en Educación en Derechos Humanos es indispensable en quienes desarrollan buenas prácticas.

• **Formación docente integral.** la formación docente debe abordar diferentes áreas:

- Área de conocimientos
- Área de prácticas vivenciales
- Área en formación de ciudadanía
- Área de formación en procesos técnicos
- Área de comunicación
- Área pedagógica y metodológica
- Área de orientación

• **Calidad con equidad.** Hay criterios internacionales consensuados en relación con la calidad de la formación docente en derechos humanos:

- Pertinencia
- Eficacia
- Eficiencia
- Impacto
- Inclusión
- Cobertura en relación con la equidad

• **Gestión en sus distintas expresiones.** La gestión de la formación docente en el área de educación en derechos humanos, se da en diversos escenarios:

- Político
- Pedagógico
- Técnico
- Institucional
- Comunicacional
- Financiero
- Logístico

• **Participación.** La participación, dentro de los campos de competencia de los distintos actores, implica su presencia y su intervención en los diferentes momentos y procesos de dicha práctica.

Las buenas prácticas de formación docente requieren de una apropiación por los actores protagónicos de las concepciones, fundamentos de desarrollo pedagógico y metodológico y de los procesos a lo largo de la experiencia. También es importante esta apropiación por parte del personal directivo y de los asociados de la experiencia. Se trata de una comprensión y aceptación del proyecto político pedagógico y de la propuesta metodológica de la formación docente en el ámbito de la educación en y para los derechos humanos.

- **Acompañamiento y evaluación.** Una buena práctica de formación docente en educación en los derechos humanos debe darse con acompañamiento desde el inicio de la puesta en marcha y a lo largo de todo el proceso. Tal acompañamiento no debe tener ni de lejos una connotación supervisora ni de inspección; es decir, debe superar su perfil histórico de rigidez, simplicidad y burocratización.

El acompañamiento de la práctica debe registrarse, no solo para fines de control administrativo, sino también para el mejoramiento de esta en el momento de su ejecución.

El proceso de sistematización posibilita un rescate vivencial, histórico, testimonial, reflexivo, crítico y propositivo. Ello implica que la sistematización hay que hacerla desde el inicio. Una sistematización de este tipo se convertirá en un insumo del más alto valor referencial para la investigación, el acompañamiento y la evaluación.

- **Sostenibilidad.** Una buena práctica tiene sostenibilidad no solo cuando cuenta con el respectivo financiamiento. Las bases sólidas de una sostenibilidad, en un sentido amplio, son la intensidad de la “siembra” que se haya alcanzado en la formación inicial o continua desde el punto de vista ético, político, epistemológico, pedagógico y metodológico, social y financiero en relación con los derechos humanos y la educación en derechos humanos.

- **Referencia solidaria.** Las buenas prácticas de formación docente tienen altas valoraciones en todos los criterios señalados anteriormente. De este modo, se constituyen en ejemplos a emular, a estudiar y aprender de ellos. Fundamentalmente, se vuelven referencia en varios aspectos, entre ellos, se encuentran los siguientes: la concepción teórica de sus áreas de formación; las pistas metodológicas; el grado de coherencia entre su marco teórico y el desarrollo de su marco metodológico y estratégico; el estilo de trabajo del equipo técnico central; y los “cómo” de la apropiación de los sujetos

en formación inicial o continua del proyecto político pedagógico y de la estrategia metodológica orientados a la creación, fortalecimiento y consolidación de sujetos de derechos y movilizadores y movilizadoras de la cultura de derechos humanos.

3. Análisis de las experiencias significativas de cada proyecto

A continuación, se realiza un análisis del marco teórico y normativo, así como la metodología y la técnica utilizada en cada uno de los ejemplos seleccionados de buenas prácticas:

3.1. Ejemplo de Buenas Prácticas 1: Promoción de una Cultura de Paz

El Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir del 2013 define como área estratégica de conocimiento la promoción de una Cultura de Paz. Su objetivo es promover la generación de conciencia y el desarrollo de una actitud crítica reflexiva hacia la cultura de paz que conduzca a una sociedad más justa, solidaria, equitativa, respetuosa y comprometida con la igualdad de oportunidades para la búsqueda del bienestar social, todo ello de acuerdo con lo que estipula el Modelo Pedagógico de la UNA.

3.1.1. Análisis de la experiencia según el marco teórico y normativo

El antecedente más inmediato a la adopción de esta área de conocimiento se puede establecer a partir de 1980, cuando se generan una serie de iniciativas que inciden en el Derecho Internacional y que tienen que ver con la importancia otorgada a realizar labores que permitieran fortalecer la educación hacia la cultura de paz.

Tal es el caso de la iniciativa de la ONU generada a partir del Manifiesto de Sevilla (1986), documento que fue adoptado por la Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De igual manera, la inclusión de la educación en cultura de paz fue acordada en paneles internacionales posteriormente, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz aprobada por Asamblea General de las Naciones Unidas.

Por otra parte, como se dijo antes, el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, define y prioriza en el 2013 entre sus áreas estratégicas de conocimiento, la promoción de una cultura de paz. Arango (2007, p. 323) desarrolla el concepto de “cultura de

paz”, que se define desde la concepción de distintos componentes: social, jurídico y cultural, los cuales se construyen dentro de la sociedad.

Además, es un concepto que surge como respuesta a las manifestaciones que permiten la justificación de la violencia y la guerra, por el reconocimiento de la violencia y la guerra como condiciones innatas de las personas, bajo estos parámetros no se reconoce la posibilidad de cambiar el estado de las cosas y se da por un hecho inevitable la existencia de las sociedades violentas.

Igualmente, la Universidad Nacional de Costa Rica recientemente renovó su Estatuto Orgánico en el que se reafirma su misión histórica, inspirada en el pensamiento latinoamericano,

en favor del bienestar humano, mediante acciones que propician la transformación de la sociedad para llevarla a estadios superiores de convivencia. Honra la libertad, la diversidad, la búsqueda de la verdad y la sustentabilidad natural y cultural, en beneficio del conocimiento, la equidad, la justicia y la dignificación de la condición humana” (Estatuto Orgánico de la UNA, 2015, p. 17).

En el artículo I. Principios Estatutarios, inciso f. “conocimiento transformador”, se propone “formar personas analíticas, críticas y propositivas que conduzcan al desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales” (Estatuto Orgánico de la UNA, 2015, p. 2), postulado que busca formar profesionales con la visión humanista que demanda la sociedad costarricense.

De acuerdo con lo anterior, la UNA aborda las tres áreas sustantivas de la educación superior mediante la integración de la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Por ello, la cultura de paz permite integrar actividades en esas tres áreas y brinda la justificación para priorizar el trabajo que se estará desarrollando.

Como parte del fortalecimiento en el trabajo de educación en cultura de paz, el CEG incorpora en su malla curricular el curso denominado *Tópicos de una cultura de paz* (ver anexo no 1). Este curso, desde la docencia, se convierte en una actividad para consolidar un proceso de sensibilización sobre la temática. El desarrollo del curso incluye la línea estratégica definida anteriormente y se consolida con una serie de alianzas que promueven la colaboración entre instituciones y personal académico. Esto se refleja en diferentes ámbitos, como, por ejemplo, la puesta en práctica de cursos colegiados con las sedes regionales.

Lo anterior permite a la comunidad estudiantil conocer las diferentes problemáticas que se enfrentan de acuerdo con su procedencia, lo cual facilita la toma de conciencia y sensibilidad social del estudiantado, el uso de herramientas tecnológicas y el aporte de personas académicas en la construcción de una Cultura de paz, la cual sirve como primer paso para entrar al segundo nivel de la estrategia, en la que se incluye la participación del Ministerio de Justicia y Paz de Costa Rica y el trabajo con privados de libertad.

A partir de las experiencias con los cursos de cultura de paz, se proponen proyectos académicos para trabajar con población privada de libertad. Con base en estas experiencias, se generan diversas actividades académicas, que permiten desde la extensión universitaria, la capacitación y la concienciación sobre el tema de la convivencia pacífica. Las iniciativas son de la más diversa índole, desde cursos de capacitación dirigidos a una población que es considerada invisible para el resto de la sociedad, hasta la inclusión de estudiantes universitarios en este proceso que contribuye a la adquisición de conciencia social para los futuros profesionales y que tiene como fin último, la incidencia en política pública basada en todos los insumos obtenidos. Estos insumos favorecen la concepción y reflexión sobre lo que representa la toma de acciones para una cultura de paz en forma permanente dentro de la programación de actividades del CEG.

3.1.2. Revisión y análisis de la metodología desarrollada en cada actividad

Las metodologías utilizadas en los diversos abordajes que se han hecho del tema de educación en Cultura de Paz se detallan a continuación:

- Cursos Tópicos de una Cultura de Paz

En estos cursos se pone especial énfasis en el respeto por los Derechos Humanos, práctica que deviene en un pilar fundamental para la implementación y desarrollo de una cultura de paz.

Mediante la generación de diferentes metodologías de aprendizaje que incluyen el trabajo cooperativo, horizontal y reflexivo que incorpore el reconocimiento de los conocimientos previos adquiridos y las experiencias de vida, se permite que el estudiantado desarrolle mecanismos para observar críticamente los problemas, reflexionar sobre su naturaleza, escuchar opiniones y diferentes criterios para generar alternativas de solución de conflictos de una manera pacífica. Con este trabajo, se pone énfasis en la importancia de mantener y propiciar una cultura para la convivencia pacífica, con el fin de conformar sociedades que permitan a las personas cohabitar en un ambiente propicio para el desarrollo de sus habilidades y en igualdad de oportunidades.

- *Trabajo interuniversitario con la Sede Regional Chorotega*

En la Sede Chorotega, en donde se albergan los Campus Nicoya y Liberia de la Universidad Nacional de Costa Rica y como parte de las iniciativas académicas del CEG, se prioriza realizar el curso Tópicos de una Cultura de paz integrando la Sede Regional y la Sede Central.

Se establece una estrategia pedagógica que permita impartir el curso de manera colegiada en los campus Omar Dengo en la Ciudad de Heredia, Campus Nicoya y Campus Liberia. De esta manera, los diferentes grupos de estudiantes de este curso se programan para ser impartidos simultáneamente en los tres campus y por medio del uso de recursos tecnológicos modernos, como por ejemplo mediante videoconferencias, se logra este objetivo propuesto.

Dado lo anterior, el proceso de aprendizaje en el aula se realiza conjuntamente, y prevalece el espíritu de cooperación, la búsqueda de coincidencias y el reconocimiento de las diferencias culturales en cada ambiente de aprendizaje.

- *UNA Nueva Oportunidad: Procesos integrales para la reinserción social de la población privada de libertad en Costa Rica*

En el año 2014, se aprueba el proyecto “UNA Nueva Oportunidad: Procesos integrales para la reinserción social de la población privada de libertad en el Centro de Atención Institucional San Rafael” (Alajuela, Costa Rica), el cual constituye un primer abordaje de aplicación del tema Cultura de Paz. Esta iniciativa integra la investigación y la extensión de manera conjunta entre la Escuela de Administración y el Centro de Estudios Generales.

Se buscaba desarrollar una estrategia para llevar a cabo un proceso de aprendizaje que permitiera tomar en cuenta las particularidades propias de una población tan compleja como lo es la privada de libertad, sin perder de vista la importancia de realizar procesos formativos concretos, incorporando de forma activa y solidaria a los distintos actores del sistema penitenciario: privados de libertad, personal técnico, personal de seguridad y autoridades, con el objetivo final de colaborar en la reinserción social de la población privada de libertad.

De esta manera, la población privada de libertad fue protagonista de la formulación de los procesos formativos, alcanzando con ello un mejor conocimiento de su realidad, así como las posibilidades de transformaciones y mejoras.

• *Cultura de Paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real en Liberia- y en el Centro Semi-Institucional de Nicoya*

Este abordaje se realiza de forma coordinada entre el Centro de Estudios Generales y la Sede Regional Chorotega, a través de una metodología desarrollada por medio de talleres y basada en cinco módulos:

- Construyendo mi historia de vida: las actividades se enfocan en tres ejes a ejecutar, los cuales se entienden de la siguiente manera 1) cómo me percibo, 2) la relación que tengo conmigo mismo y 3) cómo es mi relación con el mundo; deben pensarse como objeto para que, por medio de la creatividad, logren expresar cómo se perciben a sí mismos. De esta forma, tienen la posibilidad de identificar sus propios sentimientos y/o emociones, así como la atención e importancia de su relación con las personas.
- La cultura de paz como una forma de entendimiento entre las personas, cooperar para avanzar: busca establecer mecanismos de solución alternativa de conflictos, invitando a realizar una gestión adecuada en la resolución y conciliación y conocer modelos de tratamientos que permitan encontrar la paz interior en cada individuo y en el colectivo.
- Comunicación, cultura de paz: este módulo pretende que los participantes logren comunicarse de forma positiva con otras personas, que les favorezca en su diario vivir y para su futuro. Se utilizan técnicas recreativas de formas lúdicas tanto individuales como grupales, logrando así un mejor aprendizaje por ellos mismos.
- Cultura de paz, resolución alternativa de conflictos: se pretende implementar durante el desarrollo del curso los principales mecanismos para la resolución alternativa de conflictos con la finalidad de dar a conocer en las personas participantes este mecanismo de desarrollo personal y social.
- Buen vivir y cultura de paz: este módulo pretende reflexionar sobre algunos conceptos que contribuyen al desarrollo de la convivencia pacífica y el buen vivir

entre la población privada de libertad y suministrar a las personas que participan en el curso algunos instrumentos para la búsqueda de su felicidad, basados en los principios que permitan la construcción de una cultura de paz en donde la cooperación sea el camino para avanzar y la contribución hacia los procesos integrales de reinserción social.

Todos los módulos se fundamentan en la teoría de la ludo pedagogía, con el fin de lograr un acercamiento a las condiciones, pensamientos, sentimientos y emociones, mismas que facilitan la comprensión y entendimiento de la manera de cómo se interpretan las realidades de las personas privadas de libertad, en la cual se realizan paralelamente actividades artísticas de acuerdo con los temas desarrollados.

Ello con el fin de implementar una estrategia que fortalezca las capacidades de convivencia pacífica y cultura de paz en un grupo de privados de libertad del Centro de Atención Institucional de Liberia y Centro Semi-Institucional de Nicoya, para fortalecer su autoestima y sus relaciones sociales e interpersonales.

• *UNA Nueva Oportunidad: UNA Cultura de Paz: Abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad*

Este abordaje se desarrolla en la Unidad de Atención Integral Reynaldo Villalobos en San Rafael de Alajuela, en conjunto con la Universidad Técnica Nacional. Con esta nueva experiencia se busca fortalecer los espacios estratégicos creados entre las universidades estatales para el análisis, evaluación y desarrollo de programas y proyectos conjuntos e innovadores en la formación de profesionales, la generación de conocimiento y la creación de nuevas oportunidades para el desarrollo de la nación; por ello el tema de cultura de paz se convierte en una oportunidad de alianza estratégica entre la Universidad Nacional y la Universidad Técnica Nacional.

El equipo de trabajo lo conforma un grupo multidisciplinario que incluye profesionales en las área de formación en derecho, psicología, educación y planificación estratégica del personal académico de las diferentes universidades estatales participantes y el apoyo de estudiantes en proceso formativo y estudiantes graduados. Se divide en tres módulos que semanalmente se impartieron en la UAI (Unidad de Atención Integral) Reinaldo Villalobos, dirigido a 56 hombres privados de libertad. Los módulos se conforman por los siguientes temas: cultura de paz, democracia participativa y construcción de masculinidades.

3.1.3. Revisión y análisis de la técnica según los indicadores definidos

Las técnicas utilizadas en los diversos abordajes que se han hecho del tema de educación en cultura de paz se detallan a continuación:

- *Curso Tópicos de una Cultura de Paz*

La cultura de paz se integra a la malla curricular del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA) en el 2005 con el Curso de grado *Tópicos de una Cultura de Paz*, cuya vigencia se mantiene. El mismo pretende crear espacios adecuados para que la comunidad estudiantil pueda reconocer conceptos con base en sus vivencias personales, el apoyo técnico especializado y el de la persona académica.

Por ello, este curso se desarrolla mediante una dinámica participativa, con el fin de que el estudiantado logre realizar análisis con sentido crítico sobre la realidad y la complejidad social.

Para su desarrollo se abordan temas como cultura, paz, Derechos Humanos, democracia, violencia, tolerancia, reconciliación, desarrollo humano y valores, así como el análisis de la realidad nacional e internacional, por medio de preguntas generadoras, análisis de casos, proyectos, actividades de investigación, debates, ensayos, visitas a los Centros Penales y comunidades en riesgo social.

- *Trabajo interuniversitario con la Sede Regional Chorotega*

Además de lo indicado anteriormente sobre las actividades del curso, en este se incluye una gira educativa, con el fin de generar estrategias para la intervención de una comunidad marginal ubicada en el área de acción en las zonas geográficas aledañas en donde se imparten: Guanacaste y Heredia.

La intervención se concibe como un trabajo de campo en el que el estudiantado puede aplicar diferentes técnicas, como la entrevista previa en la comunidad y la observación, relacionadas con las teorías desarrolladas en torno a la cultura de paz. Además, permite tener un proceso de sensibilización con las problemáticas que enfrentan las comunidades analizadas.

Con base en las experiencias de aprendizaje durante el periodo en el que se ha venido impartiendo el curso *Tópicos de una Cultura de Paz*, se plantean posibles retos que permitan desde el Centro de Estudios Generales atender otras problemáticas que atraviesan sectores vulnerables de la sociedad costarricense y que posiblemente tienen la condición de invisibles para el resto de la sociedad.

- *UNA Nueva Oportunidad: Procesos integrales para la reinserción social de la población privada de libertad en Costa Rica*

El objetivo del proyecto fue desarrollar acciones de investigación del sistema penitenciario de Costa Rica y de formación integral en población privada de libertad del Centro de Atención Institucional San Rafael, como herramienta para la futura reinserción social de las personas privadas de libertad, que favorezca el desarrollo humano y que promuevan habilidades técnicas y conductuales.

En este proyecto participaron una académica de la Escuela de Administración, un académico del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional y voluntariado de la Fundación Una Nueva Oportunidad. Además, se diseñaron módulos de capacitación que, mediante la participación activa de estudiantes asistentes y de las personas privadas de libertad, desarrollaban dinámicas de integración y de reflexión para estimular la resiliencia, la cultura de paz y la convivencia armónica en la población privada de libertad.

Lo anterior se logró por medio de talleres realizados una vez a la semana durante un período de cuatro meses con miras a la formación de capacidades emprendedoras, plan de negocio y espíritu emprendedor, así como charlas que buscaron fortalecer los valores y la reinserción posterior a la sociedad de la población meta.

- *Cultura de Paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real en Liberia- y en el Centro Semi-Institucional de Nicoya*

Con acciones propias de una estrategia que conlleve ese marco integral de búsqueda de soluciones o alternativas de mejora desde lo social, jurídico y cultural, se ha desarrollado la aplicación de un enfoque pedagógico y práctico de técnicas artísticas que han evidenciado mejoras en el entorno y la vida del individuo privado de libertad.

Las estrategias metodológicas por implementar se acuerdan en conjunto con el personal técnico del Centro de Atención Institucional “Calle Real” de Liberia, el personal académico y estudiantil asignado por parte de la Sede Regional Chorotega y el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, así como de las personas privadas de libertad participantes. Se imparten cinco módulos temáticos que tienen como eje transversal la cultura de paz e incorporan las expresiones artísticas en los cuales participan un grupo mixto (hombres y mujeres) de 20 personas privadas de libertad.

Dichos módulos temáticos son dirigidos de forma creativa sin códigos establecidos, que permiten a las personas privadas de libertad expresar sensaciones, sentimientos, pensamientos, e incluso historias propias o vivencias grupales. Las experiencias conducen gradualmente a una transformación interior y social, que poco a poco ayudan a variar hábitos, relaciones, disciplina, diversión, organización, entre otros.

Por ello, la propuesta incluye la organización de actividades de expresión artística, que den paso a la creatividad del individuo, que le permitan expresarse libremente y enriquecerse de forma espiritual, mental, emocional y social a partir de la experiencia vivida, partiendo de sus características naturales y de un proceso lúdico.

Bajo todo este contexto teórico, el arte del movimiento es la principal herramienta artística por utilizar, con el fin de abordar la socialización del individuo bajo el enfoque propio de cultura de paz. La propuesta busca que las personas privadas de libertad posean un espacio de construcción donde se manifieste la expresión artística y se obtengan beneficios como el autoconocimiento, el desarrollo de una actitud más sensible y la posibilidad de expresar ideas por medio del movimiento, ya que muchas veces la expresión verbal puede verse distorsionada y el diálogo de movimiento facilita la comunicación.

Lo anterior se logra a través de la herramienta metodológica definida como la ludo pedagogía, la cual es una forma de trabajo a través del juego, donde se interiorizan conceptos teóricos por medio de actividades dinámicas para la creación de espacios de reflexión individual y colectiva. Las expresiones corporales, el arte del movimiento, el juego, las dramatizaciones y otras actividades lúdicas se utilizan como herramientas artísticas para inculcar valores, comportamientos y actitudes, a través de la creatividad y la recreación se propicia el trabajo en equipo que permite el disfrute a través de la reflexión

de temáticas como mecanismos de negociación, perspectiva de género (igualdad y equidad), buen vivir y cultura de paz, comunicación libre y transformadora, resolución alternativa de conflictos, procesos integrales, reinserción social, entre otros. Además, como productos se generan artículos en revistas, sistematización de experiencias, ponencias, entre otros.

- *UNA Nueva Oportunidad: UNA Cultura de Paz: Abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad en la Unidad de Atención Integral Reynaldo Villalobos*

Con este proyecto se busca desarrollar espacios grupales de creación ludo pedagógica facilitados por estudiantes asistentes y bajo la supervisión de personas académicas de la Universidad Nacional y de la Universidad Técnica Nacional que son parte del proyecto, los cuales permiten a las personas privadas de libertad del Centro de Atención Integral Reynaldo Villalobos la construcción de herramientas y habilidades que favorezcan una cultura de paz, convivencia pacífica y democracia participativa en estas instituciones. Con ello se facilitan las herramientas, recursos y habilidades, creando espacios alternativos para la resolución de conflictos, fomentando las bases para la generación de una cultura de paz, democracia participativa y construcción de masculinidades.

Todo lo anterior se lleva a cabo mediante capacitaciones y procesos de sensibilización para las personas privadas de libertad. Se trabajan los temas de Cultura de Paz, masculinidad y democracia participativa considerando la población. A partir de técnicas ludo pedagógicas se trabajan los contenidos en la UAI Reinaldo Villalobos.

Asimismo, se brinda transmisión de conocimientos en los módulos desarrollados:

- Herramientas para la solución de conflictos.
- Reflexiones grupales sobre masculinidad y violencia.
- Vinculación con las familias.
- Implicación de la población en las diferentes actividades.
- Realización de sesiones semanales con las personas privadas de libertad.
- Campaña de recolección de útiles escolares por redes sociales para los hijos e hijas de personas privadas de libertad.

3.2. Ejemplo de Buenas Prácticas 2: Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad

3.2.1. Análisis de la experiencia según el marco teórico

La formación docente integral y el acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad está encomendada a la División de Educación Rural (DER) la cual se encuentra adscrita al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. La acción sustantiva se realiza desde una perspectiva de diversidad cultural, mediante la participación comunitaria como mecanismo para reconocer las potencialidades de diversos grupos vulnerables: campesinado, poblaciones indígenas, comunidades costeras y transfronterizas y afrodescendientes, entre otros.

De tal manera que se seleccionó como un modelo de buena práctica la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, la cual es una carrera interuniversitaria dirigida a la formación de docentes y es financiada por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). La idea principal es que las personas egresadas, por su formación como docentes de primero y segundo ciclos, podrán laborar en centros de educación primaria, donde el conocimiento es en lengua y cultura Cabécar, además de que los facultará para desempeñarse como maestros de las escuelas indígenas cabécares y en programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe.

El inicio de la puesta en marcha del Plan de Estudios corresponde a una nueva modalidad educativa en la que convergen tres instituciones de educación superior pública: la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional, lo cual se logra gracias a un convenio de cooperación entre las tres universidades públicas mencionadas. Dicho convenio fue firmado el 9 de diciembre de 2014. Por ello, la administración, ejecución y seguimiento de este plan de estudios se encuentra reglamentado ahí. Además, vale la pena mencionar que dicho plan de estudios es regulado por los órganos de gestión que se contemplan, tales como el consejo de carrera, la coordinadora de carrera y las comisiones de enlace Siwà Pakó. En el análisis de esta buena práctica, los aspectos administrativos podrían ser de alguna manera, una dificultad por las condiciones que se manejan a lo interno de la organización.

Parte de los valores que se promueven en el estudiantado se relacionan con el derecho a una educación de calidad, conservar y ampliar la herencia cultural, así como la promoción de valores como justicia, igualdad y equidad, empatía y solidaridad de visiones indígenas y atención a la agenda país al universalizar el derecho a la educación formal de los niños, las niñas y los

jóvenes. Asimismo, se vela por el derecho a la formación de personas educadoras inspiradas y orientadas por la pedagogía rural donde se vincula la escuela, la familia, la comunidad y la formación de personal docente para servir a una “escuela rural viva”, que demanda una mirada con perspectiva histórica, un trabajo pedagógico inspirado en la pedagogía crítica y un poder transformador. Por último, el derecho de búsqueda de una comunión armoniosa entre el saber tradicional con otros saberes como las cosmovisiones indígenas.

Los territorios indígenas en Costa Rica son un tema prioritario: en el país viven 104.143 habitantes indígenas, lo que representa el 2,4% de la población total. El territorio costarricense alberga ocho pueblos indígenas que están distribuidos en 24 territorios ubicados en diferentes partes del país, que son los Bribri, Cabécar, Malecu, Huetares, Borucas, Térrabas, Ngäbe - buglé y Chorotegas. De esos 24 territorios indígenas, la División de Educación Rural ha trabajado en 18 de ellos a lo largo de las últimas décadas. Tomado de <http://www.cide-rural.una.ac.cr/> (Consultado el 24 de agosto de 2018).

Por ese motivo, se toman como base los avances de convenciones internacionales que se han logrado en materia de derechos indígenas, adoptados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las Naciones Unidas, según el Cuadro 1.

Cuadro 1. Derechos indígenas establecidos en convenciones internacionales.

Base legal	Derechos establecidos
Convenio 169 (1989) y La Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas (2007)	Al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. No ser objeto de ningún tipo de discriminación: origen o identidad indígenas. Libre determinación: libre desarrollo económico, social y cultural. Derecho a la autonomía o al autogobierno. No ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura.
Convenio 169 de la OIT 1989	Artículo 26: Garantizar la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles. Preservar las lenguas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de estas. Política institucional de la UNA: Discriminación positiva, lo que significa que estudiantes indígenas pueden acceder.

Fuente: <http://www.cide-rural.una.ac.cr/> (Consultado el 25 de enero de 2019).

Es necesario indicar que la Universidad Nacional, mediante la División de Educación Rural (DER) del CIDE, se ha comprometido con la formación de profesionales para desarrollar la función pedagógica en escuelas de zonas rurales, especialmente en lo que respecta a los I y II ciclos de la Educación General Básica. La DER es una unidad académica que ha trabajado la academia desde hace más de 35 años, en estrecha vinculación con la vida de las personas que habitan en contextos rurales, atiende poblaciones específicas como grupo objetivo, es decir, poblaciones indígenas y estudiantes de zonas rurales.

La carrera inicia con un diplomado, un bachillerato y concluye con una Licenciatura en Educación Rural; además, se cuenta con una continuidad, pues se brinda la Maestría en Educación Rural Centroamericana. Su carrera se ofrece en la modalidad presencial y a distancia y se organizan las sesiones de trabajo cada 15 días con materiales y estrategias didácticas específicas que permiten al estudiantado desarrollar procesos de aprendizaje compartido, pero también de auto aprendizaje.

Sus alcances responden a las necesidades del país y principalmente de poblaciones que tendrían pocas posibilidades de obtener un título universitario o acceder a la educación universitaria. Una limitante es que son poblaciones con carencias económicas, educativas y culturales; por ello se debe realizar un esfuerzo pedagógico mayor y la utilización de diversas estrategias para lograr que alcancen exitosamente el final de la carrera.

En la UNA existe una normativa plasmada en la política de admisión. En este caso particular, a la población que atiende la DER se les exonera del examen de admisión ya que se considera prioritaria, no sin antes realizar los estudios pertinentes que aseguren su viabilidad. Su carrera la puede matricular el estudiantado que se ubique en la zona geográfica determinada donde la DER y la UNA desean impactar; por ejemplo, en zonas rurales de menor desarrollo. La ruralidad refiere a condiciones sociales, antropológicas y económicas que caracterizan la vida de una población que se ubica en contextos geográficos, principalmente con baja densidad de población, relaciones familiares aglutinadas, vinculación con la comunidad y proximidad entre personas y naturaleza, entre otras.

En cuanto al perfil del profesorado, estos deben ser profesionales con alto grado de compromiso social y, especialmente, vinculados con el mundo rural, ya que el quehacer de la DER se ha desarrollado históricamente en estas regiones. Además, deben poseer conocimientos disciplinarios en los diferentes campos del saber, no solo el de la educación y la pedagogía. Ahora bien, como parte del proyecto que se está ejecutando se hace necesario aclarar, tal y como aparece en el cuadro 2, la incidencia de los valores presentados en la experiencia de la buena práctica. Se mencionan los valores referentes del estudio vinculados a los Derechos Humanos y los indicadores seleccionados por el grupo de investigación, los cuales se retoman en las entrevistas y cuestionarios dirigidos a los participantes.

Cuadro 2. Incidencia de los valores presentados en la experiencia de la buena práctica.

Lista de valores (relacionados con los DDHH y la protección de la dignidad humana)	Análisis de la aplicación de los valores por los participantes entrevistados
Afecto/Empatía	Empatía
A base de afecto empatizar con uno mismo y con el otro.	
Honestidad / Veracidad	Honestidad/Veracidad
Ser honesto y contribuir con sus acciones y expresiones a la veracidad.	
Equidad	Equidad
Igualdad de oportunidades (desde el punto de vista del individuo)	
Justicia	Justicia
Igualdad de derechos (desde el punto de vista de la ley)	
Libertad	Libertad
Seguridad de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de expresión, de información y de reunión. Libertad frente al terror y la miseria, la protección de la vida privada y de los datos personales.	

Fuente: Entrevistas a personas académicas participantes de la División de Educación Rural- CIDE.

3.3. Ejemplo de Buenas Prácticas 3: Revisión del modelo pedagógico que emplean los Programas Especiales del Sistema Nacional de Educación Musical. Ministerio de Cultura y Juventud: con enfoque de Derechos del niño, la niña y la población adolescente

3.3.1. Antecedentes

La propuesta se deriva de la investigación *Revisión del modelo pedagógico que emplean los Programas Especiales del Sistema Nacional de Educación Musical. Ministerio de Cultura y Juventud con enfoque de derechos del niño, la niña y la población adolescente* (2012). Aquí se plantea la importancia de la educación musical como un derecho de la niñez y la adolescencia y, al mismo tiempo, como una herramienta significativa para el logro de otros Derechos Humanos.

El trabajo corresponde a estudios de casos con enfoque cualitativo en respuesta al problema de investigación e intervención y forma parte de la residencia práctica de la investigadora, quien pertenece a la Maestría Profesional en Derechos Humanos de Niñez y Adolescencia. Dichos estudios se llevan a cabo en los proyectos Música con Accesibilidad para Todos (MAT) de Moravia y Crecer con la Música (CCM) de Santa Catalina de Pavas, ambos pertenecientes al Sistema Nacional de Educación Musical (SINEM).

La investigación se fundamenta a partir de los siguientes instrumentos en Derechos Humanos: la Convención de los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009 - 2021, y la Política Nacional en Discapacidad 2011-2021, de los cuales se seleccionan los aspectos que se relacionan con el tema de interés de esta investigación. Al mismo tiempo, como parte del marco institucional, se hace mención del Ministerio de Salud y el Ministerio de Cultura y Juventud.

La población participante la conforman las personas estudiantes de los proyectos antes mencionados, las madres, padres o personas encargadas de esos niños, niñas y adolescentes, así como también las docentes de los Programas Especiales del SINEM seleccionados y las del CINAI (Centros Infantiles de Atención Integral) donde se ubica dicho CCM.

3.3.2. Marco teórico

A partir de la argumentación de Alayón (1997, p.21) se rescata que “la perspectiva de construcción de derechos es la esencia de la edificación de la ciudadanía” y se cimienta socialmente, pues

responde a una obra histórica de las personas que implica avances y retrocesos. Por tanto, se necesita reforzar las medidas de prevención y promoción de derechos, pues, aunque hay leyes y convenciones a nivel nacional e internacional, diariamente se violentan en todo el mundo, lo cual deja en el olvido la dignidad humana.

Teniendo en cuenta que el SINEM proclama la enseñanza de la música para todas las personas, se considera una educación desde la inclusividad. De esta manera, esta se dirige a la formación de la personalidad de cada individuo, atendiendo las características propias y las necesidades particulares y colectivas físicas, aptitudinales, sociales y cognitivas. Entre ellas están las necesidades educativas especiales, donde se atiende a estudiantes con discapacidades como Síndrome de Down, deficiencia visual, deficiencia auditiva, problemas emocionales, problemas psicomotores, entre otros, así como también a estudiantes sobredotados.

De igual manera, se contempla la diversidad cultural, que es una característica importante en la actualidad de los centros educativos de nuestro país. Tal y como comenta Sarramona (2000, p. 173):

Sin llegar a la simple asimilación cultural de los miembros de las culturas minoritarias, la escuela debe actuar especialmente sobre ellas, proporcionándoles las ayudas necesarias que faciliten su integración en el contexto cultural mayoritario, a partir de su propia realidad cultural [...] donde todos los alumnos han de ser educados en la interculturalidad, porque la población estudiantil debe estar preparada para vivir en sociedades multiculturales.

En este trabajo investigativo se contempla también la relación de los Derechos Humanos y la expresión artística, partiendo de que uno de los programas que atiende a las personas en condiciones asociadas o no a la discapacidad en Costa Rica es el MAT del SINEM, y al mismo tiempo esta institución alberga también estudiantes en riesgo social; es decir, en ambos casos se trata de poblaciones vulnerables en cuanto al disfrute de sus DDHH.

En el caso particular de la expresión artística, cabe mencionar que la música es el elemento vital para el trabajo con esas niñas, niños y personas adolescentes. De ahí que esta correlación permite establecer un planteamiento desde los DDHH, teniendo como insumos los instrumentos nacionales e internacionales relacionados con esta temática.

Es así como a partir de lo que establece el IIDH (2002) en relación con los Derechos Humanos, los programas, planes y proyectos derivados de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia deben tomar en cuenta la condición de sujetos de derecho de los niños, niñas y adolescentes en todas sus dimensiones, sean físicas, intelectuales, culturales, afectivas y en su dinámica de crecimiento, lo que conlleva también el desarrollo de su autonomía progresiva (CNNA, 2009, p. 56).

Por tal motivo, como parte de los lineamientos estratégicos de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia PNNA (CNNA, 2009, p. 79) se menciona que “para fortalecer el carácter integral y formativo de la educación, se deben aprovechar el arte y la cultura como formas de educación social, mediante la articulación del acervo artístico y cultural universal, y enfatizar la construcción de una cultura de derechos y responsabilidades”.

En igual forma, el Código de la Niñez y la Adolescencia en el Artículo 73 del Capítulo VI indica que “las personas menores de edad tendrán derecho a jugar y participar en actividades recreativas, deportivas y culturales que les permitan ocupar provechosamente su tiempo libre y contribuyan a su desarrollo humano integral (Asamblea Legislativa, 1998, p. 17).

Por tales razones, la expresión musical y el respeto de los Derechos Humanos constituyen una posibilidad de generar prácticas educativas que apunten a la formación de valores y a una cultura de paz. A partir de los objetivos del Modelo Holístico de la Paz que menciona Urrutia (1996, pp.30-31) es importante rescatar los siguientes:

- Valorar a cada ser humano como una expresión y manifestación única de la creación o de la vida.
- Aceptar que todos los seres humanos en general tienen derechos y libertades fundamentales e inalienables, poseen las mismas necesidades básicas y las aspiraciones por realizar, y en particular son beneficiarios del derecho al desarrollo, que busca promover el potencial de cada persona.

Estos argumentos permiten expresar que mediante la vivencia de experiencias musicales se hacen evidentes dichos objetivos, ya que esta permite el respeto a la discapacidad, la diferencia de género, etnia y clase social, pues brinda la oportunidad de que las personas manifiesten sus emociones, sentimientos, estados de ánimo y deseos, entre otros.

Teniendo en cuenta los lineamientos establecidos en la legislación de DDHH, la Educación para la Paz no puede quedar desligada en esta investigación. Por tal motivo, es necesaria la inclusión de esta subcategoría, la cual, al mismo tiempo, sirve de parámetro para reflexionar sobre la vivencia musical.

De esta manera, a partir del planteamiento de los Cuatro pilares de la Educación de Delors (1997), se puede establecer una relación entre estos y las experiencias musicales, a saber:

- Aprender a conocer a partir de la música

Desde esta perspectiva, la vivencia de estrategias musicales facilita la adquisición de aprendizajes desde el ámbito cognitivo, psicomotor y socioafectivo y facilita la integración con otras áreas del currículo Preescolar, Escolar o de Educación Secundaria, así como en la vivencia de estrategias pedagógicas para poblaciones en condiciones asociadas o no a discapacidad; en otras palabras, se propicia un conocimiento integral.

- Aprender a hacer con la música

Desde el plano musical, este pilar educativo se debe entender como un proceso multidireccional no jerárquico, pues participar en acciones musicales corresponde a hacer música, vivirla e interiorizarla desde un plano individual, pero también a partir del colectivo. Por lo tanto, la educación musical memorística y repetitiva debe trascender hacia espacios lúdicos, interactivos y de creatividad, en los que participen hombres y mujeres sin ninguna discriminación.

- Aprender a vivir juntos mediante la música

Se necesita ver la diferencia para llegar a la esencia humana, ya que de esta manera se favorece el descubrimiento y respeto hacia las otras personas, y por ende, el conocimiento de la persona misma y la eliminación de prejuicios hacia las demás.

La intervención en un coro, una banda rítmica, un grupo de baile típico o una actividad de expresión corporal implica la convivencia, el respeto a la diversidad en la toma de decisiones y formas de actuar de las personas, así como a la unicidad de seres irrepetibles. Como consecuencia, desde la pluralidad se genera la iniciativa, la creatividad y la

innovación como garantes de procesos de paz. De esta manera, surgen personas con libertad, con capacidad para decidir y conscientes de que su identidad se construye desde sí y con los otros (Rubio, 1993).

- Aprender a ser por medio de la música

Implica saber quiénes somos y hacia dónde vamos. En este sentido, Delors (1997, p. 100) opina que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad”.

La vivencia musical, al ofrecer experiencias que benefician la integralidad, propicia espacios de creación desde lo particular donde la persona experimenta, desarrolla la imaginación, propone e instaura situaciones propias y colabora con el aprender a ser de cada quien. Arguedas (2009, p. 2) comenta que una educación integral implica poner al estudiante en contacto con diversos lenguajes para enriquecer su formación en los niveles emocional, psicomotor y cognitivo y estimular el descubrimiento, la experimentación y la creatividad. Uno de estos lenguajes está presente en la música, ya que permite incentivar a otros y de esta manera amplía las posibilidades del ser humano para expresarse.

3.3.3. Metodología

A continuación, se desglosa el procedimiento seguido:

- Se realizaron dos reuniones con las personas a cargo del SINEM para dar a conocer el interés de realizar la propuesta investigativa con los Programas Especiales.
- Se realizaron visitas a las sedes de los Programas Especiales para observar el trabajo de aula y a la vez delimitar cuáles de ellas formarían parte de la investigación.
- Se procedió a reunirse con las docentes en la Enseñanza de la Música que atienden el programa “Música con accesibilidad para todos” del Instituto Nacional de Música en Moravia y “Crecer con la Música” de Desamparados, pues estas son las poblaciones que se delimitan para llevar a cabo la investigación. Se realizaron tres observaciones a la docente de este último centro, pero no se continuó con las visitas debido a que la

profesora de música renunció y se da una discontinuidad en las lecciones. Por tal razón, la directora de los Programas Especiales en ese momento sugirió continuar la labor con CCM del CINAI de Santa Catalina de Pavas.

- Se gestionó un permiso de entrada de la Dirección Regional de CEN-CINAI Central Sur, teniendo en cuenta que el centro en cuestión es una dependencia de la Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil del Ministerio de Salud. Después de obtener las aprobaciones necesarias, se aplicó la “Fórmula de consentimiento informado” de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a padres, madres de familia o personas encargadas, y la “Fórmula de asentimiento informado para niños y niñas mayores de 12 años”, en los proyectos CCM y MAT seleccionados de los Programas Especiales del SINEM.
- Específicamente, el estudio lo conformaron cinco personas estudiantes con síndrome de Down del MAT de Moravia y diecisiete niños y niñas escogidos al azar del grupo de kínder de CCM de Santa Catalina de Pavas. Una vez seleccionado el grupo de niñas y niños de CCM participantes en la investigación (con edades de 6 y 7 años), se iniciaron las visitas para observar el trabajo de aula. En un inicio se realizaron dos sesiones para conocer la dinámica de CCM de Santa Catalina de Pavas, pues a diferencia del MAT de Moravia que tiene un horario establecido para cada estudiante (30 o 40 minutos según sea el caso, en las tardes), la población infantil del CINAI de Pavas ingresa a las 6:30 de la mañana y se retira con diferentes horarios. Para efectuar la etapa exploratoria, se aplicó una guía de observación al trabajo de aula realizado por cada docente participante del SINEM, con el fin de conocer los procesos metodológicos que utilizaban en el desarrollo de sus lecciones (en el MAT se realizan ocho observaciones, y en CCM se llevan a cabo nueve; esta etapa se detuvo en octubre del 2011 cuando el proceso de observación es reiterativo).
- Posteriormente, se vuelven a dar cambios administrativos desde la dirección de los Programas Especiales del SINEM, lo que amerita un nuevo contacto para comunicar la labor que se está llevando a cabo, así como otras exigencias para asistir a cada uno de los centros educativos. Al respecto, se realizaron dos reuniones: en una de ellas asistieron, además, las madres de familia del MAT de Moravia, donde el señor director les solicitó, entre otros aspectos, la colaboración en el proceso investigativo.

- Luego se aplicaron dos cuestionarios a las personas docentes participantes del SINEM (quienes laboran en los grupos seleccionados de los Programas Especiales): uno con la finalidad de determinar las características del modelo pedagógico que utilizan y otro para identificar cuánto del enfoque de Derechos de Niñez y Adolescencia se vincula con el mismo.
- Se aplicaron dos cuestionarios a cinco docentes que laboran regularmente en el CINAI de Pavas (la persona que atiende regularmente a las niñas y niños seleccionados, la directora que también funge como maestra y tres personas docentes más que laboran también en este centro): uno con el objetivo de identificar el modelo pedagógico musical que aplica el programa CCM en el CINAI de Santa Catalina de Pavas, y su relación con las necesidades e intereses de la población estudiantil y otro sobre Derechos Humanos de Niñez y Adolescencia. Se procedió de esta manera teniendo en cuenta que ellas atienden en forma regular a los niños y las niñas que asisten a este sitio, brindando estimulación en otras áreas educativas preescolares.
- Se aplicó el cuestionario a madres, padres o personas encargadas del estudiantado del MAT de Moravia y de CCM de Santa Catalina de Pavas.
- El CINAI de Santa Catalina de Pavas cambió de directora, por lo cual fue necesario informar nuevamente sobre la labor investigativa en cuestión y gestionar otra vez la solicitud para continuar con el proceso investigativo.
- Se procedió a aplicar las guías de entrevista a la población estudiantil seleccionada del MAT y de CCM para conocer su percepción sobre su asistencia a los mismos en relación con sus necesidades e intereses. Es conveniente indicar que para la realización de la entrevista a las niñas y niños del CINA participante, se confeccionó un primer instrumento para recabar la información; no obstante, este se reestructuró a partir de la asistencia de la investigadora de este trabajo a la presentación de resultados de un proyecto de investigación cuyo producto final fue la “Prueba general para la evaluación del desarrollo para niños, niñas y adolescentes de 6 a 14 años de edad”, de González y colaboradoras (2011). De esta manera, se integraron los planteamientos de ese documento con destrezas musicales, y surgió la “Entrevista semi estructurada a estudiantes del proyecto CCM de Santa Catalina de Pavas”, pero se retardó la aplicación de este.

De igual forma, se elaboró un primer instrumento para realizar la entrevista a la población estudiantil del MAT de Moravia, el cual se sometió a validación por las profesionales que laboran en los Programas Especiales sobre discapacidad intelectual (PROIN) de la Universidad de Costa Rica. Al respecto, se dio un atraso en la aprobación de dicho instrumento (esto trae como consecuencia, la tardanza en la aplicación de este), pero después de obtener las observaciones realizadas a este, la investigadora realizó las modificaciones al respecto, lo cual dio como resultado la “entrevista semi estructurada a estudiantes del proyecto MAT de Moravia”.

Al mismo tiempo, en el MAT de Moravia se adelantó en la conclusión de clases por situaciones personales de la profesora de Música; consecuentemente, la aplicación de la entrevista a las personas estudiantes del MAT se trunca, pues ya no asistían a la institución educativa. Por este motivo, la investigadora recurrió a la toma de estos datos mediante visitas a los hogares de esta población. Es decir, se traslada a San Antonio de Coronado, Dulce Nombre de Coronado, Paso Ancho, Barrio Cuba y Moravia.

Conviene mencionar que tal procedimiento se efectuó tomando en cuenta lo estipulado en el “Consentimiento informado”, donde se indicaba la realización de una entrevista a cada estudiante. Además, se llevaron a cabo con la autorización de las madres de familia en cuanto a la modificación del lugar donde se aplicaría la misma.

En relación con los conciertos de fin de año, el de CCM de Santa Catalina de Pavas, lamentablemente no comunicó a la investigadora la fecha de su realización, y curiosamente el mismo día y horas antes del evento ella se encontraba en esta institución. Por su parte, en el MAT de Moravia se efectuó en noviembre y tampoco se le comunicó, lo que le impidió obtener esta información para el trabajo investigativo.

Teniendo en cuenta que este trabajo formó parte de la Residencia Práctica de la investigadora, perteneciente a la Maestría en Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia, después de la defensa pública de la misma, se procede a la presentación de los resultados ante el Sistema Nacional de Educación Musical.

Se señala como dato de interés, las gestiones para establecer un “Convenio específico de colaboración entre el Sistema Nacional de Educación Musical y la Universidad de Costa Rica” a partir de este trabajo de investigación, el cual se formaliza en el mes de enero del 2012.

3.3.4. Incidencia y viabilidad del proyecto como buena práctica en derechos humanos y valores

En general, las personas estudiantes fueron tratadas con afecto y disfrutaron de las lecciones de música. Sin embargo, las lecciones fueron breves y suelen ser adultocéntricas: el estudiantado suele participar de eventos planificados por las docentes y ellos tienen poca o nula oportunidad de escoger actividades, canciones o instrumentos durante el desarrollo de esos eventos. Esto refleja que no hay una coherencia práctica con los Derechos Humanos de los infantes en partes esenciales como son la expresión de su individualidad y su derecho al disfrute pleno de las actividades culturales a su alcance.

Estas observaciones son de suma importancia para la formación de futuros docentes en la Enseñanza de la Música. Estos deben prestar especial cuidado en no solo contar con el espacio y los instrumentos para impartir sus lecciones sino también en contar con el tiempo suficiente para ejecutar la lección y tener disponibilidad de fomentar relaciones de diálogo con los niños y las niñas y crear un ambiente de apertura con respecto a su expresión artística. En otras palabras, el no poder construir una lección apropiada de música incide de manera vital en la comprensión y disfrute de los Derechos Humanos.

A través del estudio se advirtió también que el personal docente tenía poco conocimiento de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y de los Derechos Humanos en general como una parte de los procesos didácticos. Ello subraya la importancia de que en la formación de personas docentes de Enseñanza de la Música debe incluirse de manera más clara y formal la enseñanza de los Derechos Humanos.

3.3.5 Recomendaciones a diferentes instancias de educación

- Es imprescindible una alianza entre la Universidad de Costa Rica (UCR), el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), el Ministerio de Salud (MS) y el Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual (PROIN) para revisar la legislación existente en Derechos Humanos y propiciar servicios de apoyo a los Programas Especiales del SINEM acordes a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, ya que se debe percibir a la persona como ser social complejo y activo, donde el currículo es mediador entre la población estudiantil y el contexto social.

Por lo tanto, la interdisciplinariedad y la acción interinstitucional son imprescindibles para su fundamentación epistemológica, así como también el conocimiento de los estadios evolutivos del desarrollo infantil y adolescente, los intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, y las actitudes y aptitudes del personal docente. De esta manera, se garantiza el cumplimiento de los derechos de las personas que participan en el proyecto Música con Accesibilidad para todos, de acuerdo con lo que establece la Ley 7600 (2004, p. 4): “los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo”.

- Teniendo en cuenta que el objetivo principal del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), es “satisfacer los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, padres de familia, docentes, otras y otros profesionales, y personas de la comunidad que se vinculen con esta población, para mejorar la atención educativa que se les brinda”, se cree oportuno establecer una articulación permanente con el SINEM, la cual permita analizar y llevar a la práctica estrategias pertinentes para las personas estudiantes con discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva.
- Es importante establecer ejes interdisciplinarios en la UCR, con la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación, o con PROIN de la Facultad de Medicina, que permitan capacitar al personal docente del SINEM, en la atención de personas con condiciones asociadas o no a distintas discapacidades, para un mejor desempeño de su labor educativa.
- Favorecer el bienestar de la población estudiantil del MAT y CCM como grupos vulnerables a partir de un servicio profesional especializado producto de la alianza interdisciplinar. De esta manera, se propician procesos de aprendizajes significativos que permitan enriquecer la labor de los Programas Especiales del SINEM en beneficio de la población estudiantil bajo el marco de los Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia.
- Es necesaria la incentivación a otras personas de la maestría en Derechos Humanos para que continúen formulando proyectos investigativos relacionados con la vivencia de expresiones artísticas infantiles y de personas adolescentes, enmarcadas a partir del cumplimiento de los Derechos Humanos.

3.4. Ejemplo de Buenas Prácticas 4: Ecoformación como estrategia para el desarrollo de conciencia ética y derechos humanos en estudiantes de Enseñanza de la Filosofía (Universidad de Costa Rica)

3.4.1. Antecedentes

El estudiantado de la carrera de Enseñanza de la Filosofía, como el de las demás carreras compartidas que tienen que ver con la formación de docentes de Educación Secundaria, accede a los cursos de didáctica específica hasta el tercer año de carrera. Para ese momento, han planeado una que otra lección y observado otras tantas. En realidad, la preparación en lo didáctico es muy somera. A veces lo que priva es el discurso o estrategias que han asumido desde lo disciplinar –en nuestro caso, Filosofía– que es cuando de verdad han visto cómo se pueden enseñar conceptos filosóficos. Es decir, su experiencia de didáctica aplicada a la disciplina se vive prioritariamente en la universidad, pues, a diferencia de quienes estudian enseñanza de los Estudios Sociales, Castellano, Matemáticas o Ciencias –materias que les fueron impartidas desde la Educación Primaria– las personas estudiantes de Filosofía llegan a la carrera con una breve introducción dada en 11º Año o bien sin nada.

Esto quiere decir que, en materia de aprendizaje por convivencia, el estudiantado de Filosofía adopta herramientas del discurso universitario en su mayoría. Esto queda muy patente cuando llegan al curso de *Metodología de Enseñanza de la Filosofía* y empiezan a revisar sus estrategias de enseñanza. Suelen aplicar textos extensos, de vocabulario muy complejo, donde priva la explicación magistral y poca oportunidad para las personas estudiantes de problematizar los temas.

Por su parte, cuentan con un conocimiento muy superficial de libros de didáctica en general y de didáctica de la Filosofía. Y a pesar de desear técnicas más lúdicas y dinámicas, en el curso de *Experiencia Docente* suelen caer en los planeamientos y lecciones muy verticales, con temas muy complejos que sacan de sus propios cursos universitarios y que tienen poco que comunicar a estudiantes de Educación Secundaria. Esto ha tenido como consecuencia una experiencia docente frustrante tanto para estudiantes practicantes como para sus colaboradores en los distintos colegios.

Un claro ejemplo es cuando tratan de desarrollar el Eje # 2 del programa actual de Filosofía del MEP, donde se abordan dilemas éticos y lo que hacen es explicar tipos de ética, autores principales según la historia de la Filosofía. Por ello, les resta poco tiempo para que las personas estudiantes analicen temas de actualidad que tienen que ver con dilemas éticos y derechos humanos, donde pueden vivenciar más la parte teórica.

Por otra parte, hay que acotar que, incluso mirando al futuro profesional, el profesorado de Filosofía en Secundaria trabaja mucho en solitario; es decir, suele ser la única persona docente de esa materia en una institución, pues es una materia que se imparte solo en 11º Año. Esto también puede llevar a la persona docente practicante a no tener el enriquecimiento que da el compartir con otros de su área e incluso de la misma comunidad.

Así las cosas, nos dimos a la tarea desde el curso de *Metodología de la Filosofía* (I ciclo 2017), no solo de revisar con cuidado varios libros de didáctica de la Filosofía, sino también de examinar distintos temas de actualidad y estrategias para desarrollar lecciones, para que en el II ciclo, en el curso de *Experiencia Docente*, el estudiantado pudiera lograr los siguientes objetivos:

- Identificar diferentes recursos, ambientes y estrategias a través de los cuales se puede aplicar conceptos filosóficos.
- Identificar temas éticos que pueden ser del interés de jóvenes adolescentes, como aquellos que emergen del mundo digital (el “ciberbullying”, la pérdida de privacidad y los cambios en comunicación entre generaciones), de los retos ante la protección del ambiente y la revisión de los roles de género que ha traído la organización económica moderna, entre otros.
- Desarrollar una sensibilidad hacia los compromisos que adquiere el profesorado no solo ante sus estudiantes sino también ante la comunidad en la que trabaja, lo cual se enmarca dentro de los valores éticos y cívicos que debe asimilar una persona educadora.

En concreto, este proyecto busca generar conocimiento a partir de la convivencia del aula y de actividades propias de un curso de *Experiencia Docente* (lecciones simuladas, revisión de planeamientos y recursos didácticos diversos) como también de la innovación de hacer giras y trabajos fuera del aula que generen reflexión sobre problemáticas actuales que se pueden tratar en las lecciones de la práctica o que inspiren el plantearse otras realidades fuera de lo tomado meramente de los libros y de la historia tradicional de la Filosofía.

3.4.2. Marco teórico

El marco conceptual pedagógico de este proyecto lo constituye la llamada *ecoformación*, que es un planteamiento educativo nacido de la integración de nuevos paradigmas educativos como el del desarrollo del pensamiento complejo aportado por Edgar Morin, el eco-organización sistémico de Gregory Bateson y la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu.

De igual forma, el proyecto se basa en las ideas del educador y filósofo Matthew Lipman, creador del programa de *Filosofía para Niños y Jóvenes* y cuyos planteamientos pedagógicos promueven fuertemente el desarrollo de destrezas de pensamiento como base para desarrollar buenos juicios éticos. Y, finalmente, también se considera uno de los últimos documentos de la UNESCO titulado *Replantear la Educación*, donde se insta a la educación moderna a guiar al personal académico y a la población estudiantil hacia metodologías más humanistas y críticas ante los problemas del ambiente social y natural.

Uno de los principios básicos de la ecoformación es considerar que “la realidad físico-natural, la bioantroposocial, la cognitivo-emocional y el propio campo de la experiencia vital, no son realidades independientes, sino que se complementan e interactúan entre sí” (De la Torre, 2007, p.17). Es decir, las personas estudiantes de la carrera de Filosofía deben tener presente que en el momento en que se trata la cuestión ética, esta no puede verse solo desde la dimensión filosófica sino desde el crisol cultural del cual depende.

Esto, por ejemplo, queda claro desde las posturas de algunos filósofos y filósofas modernas tales como Peter Singer, Donna Dickenson, Martha Nussbaum, Armatya Sen y Jesús Mosterín. Singer es altamente conocido por su defensa de los derechos animales y por cuestionamientos de los medios de explotación de la naturaleza. Dickenson, profesora de Ética Médica de la Universidad de Londres, ha liderado la discusión de los vientres de alquiler, algo que tiene complejas implicaciones en la economía de varios países del llamado Tercer Mundo. Amartya Sen, filósofo y premio Nobel en Economía, ha trabajado junto con Nussbaum en hacer conciencia de cómo el modelo de producción y educación actuales han afectado todas las esferas sociales. Y Mosterín publicó decenas de trabajos en donde sus preocupaciones recorrieron desde la filosofía de la matemática hasta la sustentabilidad del modelo de desarrollo occidental.

Esto deja claro que el análisis de los temas éticos debe ir buscando la integración de discursos y el interés en otras áreas, además del punto de vista teórico que puede brindar la filosofía. Como dice Leonardo Boff, citado por Joan Mallart (en De la Torre, 2007, p. 151). “...todo lo que existe coexiste”. Las personas estudiantes deben trabajar pensando sus lecciones de ética en esa relación orgánica entre naturaleza, cultura y sociedad.

Por su parte, la educación, según Lipman *et al.* (2002), debe facilitar la autonomía y estimular la capacidad de asumir las valoraciones que damos a las condiciones de la vida: “La educación moral no se limita a ayudar a los niños a saber qué hacer; debe demostrarles cómo *hacerlo* y

darles la oportunidad de practicar el hacer las cosas que pueden elegir hacer en una situación moral dada” (p. 268).

En el caso de nuestro entorno, la propuesta que se desprenda de nuestras personas estudiantes como formadores en Filosofía, debe facilitar la oportunidad de darles a su alumnado de Secundaria esas herramientas para poder formar un criterio sobre los dilemas éticos que se presentan en su contexto y no nada más conceptos textuales. De igual forma, en el curso de *Experiencia Docente* se debe dar la oportunidad de vivenciar experiencias que se puedan reproducir eventualmente en el aula de un liceo.

Por eso, tomamos como propia la sugerencia de la UNESCO en su documento titulado *Replantearse la Educación* (2015) de retomar los cuatro pilares de la educación planteados por el Informe Delors (1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. El pilar denominado “aprender a hacer”, definido como “no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo” (p. 39) cobra aquí vital importancia, pues se trata de que la comunidad estudiantil universitaria vaya más allá de conceptos aprendidos y busque alternativas frescas para enseñar valores éticos de manera crítica. Es por esto que en el curso *Experiencia Docente* se plantean varias giras en contextos con gran capacidad para generar reflexiones éticas, lo cual permite, en general, otorgar una visión más dinámica de cómo se puede trabajar el discurso ético.

En el texto mencionado de la UNESCO tiene muy presente que en los discursos educativos hay que subrayar la orientación hacia el humanismo integral, en el cual no solo es importante instruir en lo académico a la juventud sino también en sensibilizarlos ante las necesidades de los otros y su entorno natural: “Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación a los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI” (2015, p. 38).

De ahí que se valorarán dentro de este proyecto actividades de gira que provocarán en las personas estudiantes una apertura diferente a lo usual (análisis de textos o videos) en su formación como docentes de la Filosofía. En esto también se recuperan varias de las implicaciones pedagógicas y didácticas de la ecoformación, entre las que se destaca el “aprendizaje fuera del aula, a través de los estímulos del medio y de los medios se constituye un espacio formativo convenientemente orientado...” (De la Torre, 2007, p. 22).

3.4.3. Metodología

- Introducción: Desde el primer día de clase, cuando se presenta el programa, se le advierte al estudiantado que durante el curso se van a abordar algunas actividades que los van a llevar a la reflexión interdisciplinaria y que ese ejercicio debe aplicarse en alguna instancia de sus planeamientos para el Portafolio Anual.
- Se analizarán las propuestas de Lipman sobre lo que constituye y trasciende una reflexión filosófica en clase. Para ello se leerá y analizará en clase el capítulo 12, denominado “¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica?” y el capítulo 13: “Educación para los valores cívicos” de su libro *La filosofía en el aula*.
- Se analizan generalidades de la propuesta de la UNESCO en su informe *Replantear la Educación* (2015), en especial el capítulo 2 “Reafirmar una visión humanista”.
- Se explica, por parte de la persona docente, lo que es la educación interdisciplinar y transdisciplinar, su valor dentro de la llamada Ecoformación y su valor dentro del plan actual del Ministerio de Educación Pública, el cual se enmarca dentro de lo que se llama “Educar para una nueva ciudadanía”, que es donde se suscribe el propio programa oficial de la materia de Filosofía dado en 2017. Se usa de base el texto *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación, una compilación de conferencias* de Saturnino de la Torre.
- El planteamiento interdisciplinar se va a desarrollar desde dos perspectivas:
 - **Actividades interdisciplinarias** donde intercambien conocimientos con áreas distintas a la Filosofía. Para ello se realizan las siguientes giras:
 - Visita al Centro de Atención Integral Vilma Curling (antiguo centro penitenciario El Buen Pastor), acompañados por la especialista en Orientación Licda. Julia Prado, quien los contextualiza sobre la población que se visita. El tema central es cómo la visión de género en cuanto a “mujer dependiente” lleva muchas veces a anular a las mujeres como personas, con lo que terminan siendo utilizadas por sus parejas y llevándolas a situaciones opuestas a sus valores.

-Visita a la Estación Experimental “Alfredo Volio”, donde conocen e intercambian ideas respecto al impacto de la investigación científica dentro de la sociedad costarricense. Se lleva a cabo una reflexión sobre la visita con el apoyo de la estudiante de biología Xaviera Amador.

- **Un proyecto colectivo** que beneficie a alguna comunidad y donde puedan aprender e implementar nuevas habilidades, además de involucrarse con un grupo social distinto al universitario y al de su práctica docente. El proyecto tiene que ser propuesto por las propias personas estudiantes.

- Después de cada actividad, se lleva a cabo un conversatorio con el estudiantado para observar las posibilidades pedagógicas de las mismas y su aplicación en sus propias lecciones. Este análisis se espera ver reflejado de forma concreta después en las aplicaciones personales que cada estudiante haga en su Portafolio de Planeamiento Anual.

El principal papel de la docente encargada de este proyecto es motivar y facilitar la reflexión sobre este tipo de actividades como recursos para que las personas estudiantes de la carrera de Enseñanza de la Filosofía visualicen herramientas que eventualmente puedan ayudarles a desarrollar mayor conciencia ética y sensibilidad hacia los derechos humanos entre sus futuros estudiantes de educación secundaria.

En la parte de motivación y justificación, se toma como base el análisis de las ideas principales de los textos de M. Lipman *¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica?* y *Educación para los valores cívicos*, de su libro *La filosofía en el aula*, así como algunas ideas de la tradición filosófica como las de J.S. Mill y Fernando Savater sobre ética. Para ello, se preparan diapositivas y también unas preguntas que se trabajan en parejas en clase para discutir las.

3.4.4. Incidencia y viabilidad del proyecto como buena práctica en derechos humanos y valores

Salir de lo que se llama la “zona de confort” nunca es un asunto fácil, tanto para las personas educadoras como para el estudiantado. Todavía pasado un mes, las personas estudiantes pueden ver con bastante extrañeza el que una asignatura como Filosofía se pudiera complementar con giras. Pero la experiencia, al final, sí produce cambios positivos. A través de algunas instancias del curso de *Experiencia Docente*, como es el ensayo sobre la actividad en

la Estación Experimental y en los planeamientos del Portafolio Anual, el estudiantado plasma reflexiones y lecciones concretas que dejan entrever que visualizan algún cambio dentro del quehacer de la enseñanza de la Filosofía.

De igual forma, se advierte que pueden hacer conexiones conceptuales y prácticas con materias distintas como Orientación, Psicología, Ciencias Naturales y Arte, gracias a las actividades en las que participaron. Si bien en Filosofía, las discusiones dependen de la estructuración racional de los problemas que se discuten, se pudo advertir que esto no es suficiente para entender diferentes situaciones sociales como las que se conocen al entrar en contacto directo con mujeres privadas de libertad. En esto era importante establecer un nexo de diálogo y empatía, reconocer en ellas sentimientos comunes como el miedo y la soledad, el dolor de vivir separadas de sus hijos e hijas y el ánimo que da la esperanza. Como señala Lipman (2002):

Desarrollar conceptos, elaborar definiciones, extraer inferencias, establecer conexiones y distinciones y razonar analógicamente son solo una de las pocas habilidades de razonamiento más importantes. No obstante, por muy indispensables que estas habilidades sean para ser un ciudadano en una sociedad en la que se considera importante razonar conjuntamente con los demás, la razón por sí sola es insuficiente. Se trata también de una cuestión de carácter (p. 304).

En el intercambio con estas mujeres privadas de libertad, por ejemplo, las personas estudiantes pueden vislumbrar el valor del carácter y “sentipensar” como bien dice De la Torre (2007) que se debe hacer desde la ecoformación. Emoción y razón son imprescindibles para construir un buen juicio de la realidad.

Al final del proceso, las personas estudiantes lograron señalar de manera concreta la importancia que tiene el insumo de otras áreas y el conocer realidades de primera mano, como la de la experimentación científica y la producción agrícola, para enriquecer la reflexión filosófica sobre temas de la bioética, tal como se puede ver en la muestra de ensayos.

Por su parte, la gestación de un proyecto comunitario les permitió construir un trabajo de equipo y descubrir habilidades nuevas, además de beneficiar a una institución pública y colaborar con la difusión de la Filosofía.

La experiencia también nos ha llevado a pensar cuánto más quizás se pueden beneficiar las personas estudiantes y su proceso de formarse como educadores si este tipo de actividades se dieran antes de llegar a la práctica docente y si en ellas participaran profesores universitarios de distintas áreas. Actualmente, en medios universitarios se habla mucho de interdisciplinariedad y, aunque esta necesidad es palpable en los campos de investigación y acción social, estimamos que es poco frecuente en la parte de la docencia. Es nuestra recomendación, entonces, que se pueda contemplar el establecer de forma regular ciertos encuentros interdisciplinarios en los propios cursos de formación docente de manera que nuestros futuros educadores adquieran de una forma vivencial una noción más clara de cómo todo está interconectado y la relación de esas reflexiones en la construcción y comprensión de los derechos humanos y los valores éticos, lo cual es uno de los objetivos principales de la Ecoformación.

3.5. Ejemplo de Buenas Prácticas 5: El Instituto Alemán para los DDHH: Proyecto “Maßstab Menschenrechte - Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung” (Norma de Derechos Humanos - Práctica educativa acerca de la fuga, el asilo y la discriminación racial) ¹

3.5.1. Marco teórico

El proyecto apoyado por el programa “Democracia viva”, está fuertemente orientado hacia la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos, particularmente en los tres niveles de educación en derechos humanos mencionados en el artículo 2:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;

1 La información esencial de esta descripción del proyecto está tomada de la publicación del Instituto Alemán de Derechos Humanos (2019): Norma de Derechos Humanos - Práctica educativa acerca de la fuga, el asilo y la discriminación racial <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handbuch/Handbuch_Massstab_Menschenrechte.pdf> (En breve la publicación también estará disponible en inglés).

- La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás. (*Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos*, 2011).

Para reflexionar sobre las actitudes, impartir conocimientos y seguir desarrollando opciones de acción a largo plazo, es esencial aprender *sobre, para y con* los derechos humanos, tanto en lo que respecta al contenido como a la metodología. Es importante que la propia educación en derechos humanos esté diseñada para ser apreciativa y centrada en la persona estudiante. Por lo tanto, se pretende que las actividades educativas sean lo más sensibles a la discriminación, así como participativas e inclusivas (véase también el artículo 7 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos), de modo que los talleres propuestos se adaptan de manera flexible a las personas participantes y se establecen para ello diferentes enfoques. En los seminarios, se prestó atención a las necesidades de los participantes, por ejemplo, adaptando el plan y el contenido u organizando traducciones.

La preocupación central fue la cooperación con expertos de auto-organizaciones con experiencia en racismo y/o fuga, quienes contribuyeron al desarrollo de todo el concepto del proyecto, desde el planeamiento de los primeros talleres hasta el contenido del manual y el diseño del evento final, y cuyos conocimientos hicieron posible el proyecto en primer lugar. También se invitó a los talleres a personas de organizaciones autónomas (por ejemplo: No Lager Osnabrück, Together we are Bremen, Jugendliche ohne Grenzen, Wir sind da.), que aportaron sus conocimientos especializados y su labor política. Con esta inclusión se tomaron en serio a las personas marginadas y discriminadas como titulares de derechos humanos y actores en acción y se deriva de la comprensión de la participación como un derecho humano, es decir, el principio “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Fundamental para la orientación del contenido y la concepción y aplicación didáctica del proyecto fueron las estrategias críticas de trabajos con el racismo, incluido el examen crítico del lenguaje, descrito y editado por Noah Sow o el colectivo de autores Guía Crítica del Racismo. Aunque el proyecto se centró en la discriminación contra los refugiados y/o los Persons of colour (PoC), se intentó adoptar sistemáticamente una perspectiva interseccional, como la que ha formado particularmente el abogado Kimberlé Crenshaw. La interseccionalidad analiza la superposición de las relaciones de poder históricamente creadas, como el género, la discapacidad, el racismo o el origen socioeconómico. Ella examina las interrelaciones, interacciones y efectos del refuerzo mutuo entre estas dimensiones y no las considera sólo adicionalmente.

3.5.2. Objetivos del proyecto

El proyecto tiene por objeto fortalecer los multiplicadores² y las instituciones educativas para que puedan abordar los temas de la fuga, el asilo y la discriminación racista en sus actividades educativas sobre una base profesional, metodológica y de derechos humanos. Además de la mediación y el intercambio sobre la práctica pedagógica anterior, se trata también de reflexionar sobre los propios modelos de pensamiento, la propia práctica y las iniciativas sobre el cambio entre las personas y en las instituciones. Junto con organizaciones de auto-representación, se llevan a cabo 10 talleres para multiplicadores en toda Alemania. Los resultados de estos talleres se registran en forma de un manual y se pondrán a disposición del público.

Con respecto al contexto, los derechos humanos se presentan como una norma a la cual tienen derecho todos los seres humanos. Estos son fundamentales para prevenir y reducir la hostilidad o enemistad hacia los grupos, el racismo y la discriminación. Representan el único marco ético y jurídico mundialmente reconocido para la acción estatal e individual. Los multiplicadores del trabajo educativo juegan un papel especial en este proceso. A través de su trabajo, llegan a un gran número de personas a quienes educan, sensibilizan y trabajan con ellas para desarrollar opciones en la construcción de una sociedad orientada hacia los derechos humanos.

Aspectos normativos/ derechos humanos:

- Protección de Discriminación.
- Asilo.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Objetivos concretos de los talleres:

- Transmitir conocimientos sobre los aspectos básicos de la fuga, el asilo y el racismo (incluidos los aspectos básicos de los derechos humanos, la evolución actual y el análisis de los medios de comunicación).
- Trabajar competencias metodológicas y de acción (por ejemplo, materiales, ejercicios específicos para los temas de fuga, asilo y racismo, adecuados tanto para difundir

² Los multiplicadores son las personas que se capacitan para que puedan mediar este tipo de curso. Con estas personas se multiplica la mediación pedagógica de estos cursos y con ello, su alcance.

conocimientos como para sensibilizar y demostrar las posibilidades de acción); manejo de la heterogeneidad en el aula; rechazo y deconstrucción de estereotipos/prejuicios y/o expresiones inhumanas; reflexión de la propia institución educativa desde un punto de vista antirracista y crítico.

- Animar a las personas participantes en los talleres a que reflexionen sobre sus propios modelos de pensamiento y a que tomen conciencia de la discriminación y de los mecanismos que la sustentan. A modo de intercambio, se deben identificar y discutir las posibles líneas de acción para la transferencia a la propia práctica (*Deutsches Institut für Menschenrechte*).

3.5.3. Descripción de la metodología /procedimiento

Metodológicamente, el proyecto se basa en los tres niveles de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos (véase más arriba, apartado 3.5.1); es decir, se tienen en cuenta los tres niveles. Debería quedar claro que los derechos humanos tienen una relevancia concreta en el entorno vital del grupo de aprendizaje. Los derechos humanos también deben mencionarse explícitamente. Se necesita con urgencia esta conexión explícita con los derechos humanos: es diferente si pido algo —por ejemplo, que no se me discrimine— alegando un sentimiento de injusticia bastante difuso, frente a si lo exijo porque es “mi derecho”. La injusticia debe ser reconocida y nombrada como tal. Este enfoque de la educación en derechos humanos basado en los derechos difiere en gran medida de los llamamientos puramente morales, ya que también tiene en cuenta las responsabilidades a nivel estatal y sus condiciones previas estructurales.

Componentes de los talleres:

Aprendiendo sobre los derechos humanos

- Cuestiones de fuga y asilo
 - Diferentes dimensiones, como la histórica, la política, la global, la económica.
 - Derechos de las personas de diferente condición.
 - Legislación nacional/UE (Unión Europea).
 - Abordar la omisión y las perspectivas no representadas.

- Definiciones

- Los derechos humanos y las violaciones de los derechos humanos.
- Racismo (incluyendo la culturalización).
- Fuga y migración.
- Integración.
- Discriminación y privilegios.

- Estatuto de sujeto de las personas que han huido y experimentado el racismo - como actores políticos

- Heterogeneidad de los fugitivos/perspectiva interseccional.
- Prácticas de resistencia.
- Orientación de recursos.
- Empoderamiento.

- Los derechos humanos

- Diferentes dimensiones, como la jurídica, política, ética, histórica.
- Tratados de derechos humanos.
- Vulneraciones concretas y violaciones de los derechos humanos.
- Las decisiones de los órganos de derechos humanos y sus efectos, foco: la discriminación racial.
- Esquema 4A (acceso, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad).
- Reivindicación/Realidad.
- Crítica a los derechos humanos.

- Mecanismos

- Privilegios y discriminación.
- Relaciones de poder (al menos: racismo, origen y afiliación social, sexo/género, discapacidad).
- Continuidades.
- Othering (la otredad).

- Representar la complejidad de personas fugitivas que han experimentado el racismo
 - Discriminación cotidiana.
 - Comparación de los derechos civiles contra los derechos de las personas refugiadas con diferente estatus.
 - Las realidades de la vida de las personas que llegaron a Alemania en los años 60, 70, 80, etc.
 - Desafíos comunes (por ejemplo, la gentrificación).
- Conocimientos metodológicos y didácticos de la educación en materia de derechos humanos
 - Declaración de las Naciones Unidas sobre la educación y la formación en derechos humanos.
 - Tres niveles de educación en derechos humanos (aprendizaje sobre, a través de, para los derechos humanos).
 - Ejercicios.

Aprendiendo a través de los derechos humanos

- Idioma
 - El lenguaje en el taller.
 - Uso de conceptos y reproducciones de estereotipos a través del lenguaje.
 - Trato con traducciones.
- Reflexión sobre el papel como profesional de la educación
 - Como oficial de derechos humanos.
 - Tratar la discriminación (racista) como una obligación de profesionalización.
 - Diferencias entre los diversos enfoques educativos: la educación intercultural desigual a los anti-bias (el enfoque *anti-bias* se ocupa de las diferentes formas de discriminación y sus complejos interconexiones como el género, la clase, el estilo de vida sexual, la edad, las atribuciones raciales, la salud física, etc.). Examina la evaluación social de las diferencias e incluye el examen de la discriminación estructural. Los métodos anti-bias se utilizan para hacer tangible el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación en la vida cotidiana, en la familia, en el trabajo y en las instituciones), entre otros.

- Los derechos humanos como marco de orientación también en el ámbito educativo
 - Participación.
 - La libertad de expresión frente a la expresión del odio (*hate speech*).

Aprendizaje para los derechos humanos

- Conocer y utilizar su propio margen de acción y discreción en el contexto de las estructuras
 - Prevención de la discriminación.
 - Tratar con la discriminación.
 - Empoderamiento / Tratamiento con resistencias.
 - Tratar con estrategias de defensa.
 - Redes.
 - Tratar con el riesgo de aislamiento.
- Aprender con grupos de aprendizaje heterogéneos y diversos
 - Reflexionar sobre los propios materiales y métodos.
 - Guía con preguntas para la reflexión.
 - Bloque de planificación de proyectos propios y unidades educativas, incluido el asesoramiento colegiado de otros participantes.
 - Material para trabajos adicionales, por ejemplo, glosario, lectura recomendada, manual, ilustraciones, audiolibros, videos.

Estos componentes fueron seleccionados y adaptados de acuerdo con el taller. Las necesidades e intereses de las personas participantes se evaluaron junto con la inscripción. Para las preguntas y debates que se alejaron demasiado del programa o que no pudieron ser respondidas en el momento, se creó un “espacio de estacionamiento” o “memoria temática” en un papel de rotafolio. De esta manera, todos los pensamientos podían ser registrados y retomados en una fecha posterior. Métodos como el trabajo grupal interactivo, el diálogo, los ejercicios y el pensamiento crítico permitieron un trabajo interactivo y centrado en la persona participante.

El objetivo era trabajar junto con personas de auto-organizaciones locales de refugiados como participantes externos en cada taller, pero esto no tuvo éxito en todos los casos. En los talleres, las diversas auto-organizaciones informaron sobre su trabajo (político) y sus demandas atinentes a la reducción de la discriminación.

Además, se exigió crear un espacio lo más sensible posible a la discriminación. Se prestó especial atención a la relación entre la reproducción y la deconstrucción, de modo que al final las ofertas educativas no fueran “bien intencionadas”, pero que en última instancia (sin querer) reforzaran los estereotipos. Al mismo tiempo, fue importante animar a las personas participantes a que se ocuparan de los nuevos conocimientos y perspectivas (enfrentándose a los propios estereotipos, por ejemplo, a través del trabajo con textos, e incorporando a las auto-organizaciones cuyos cuerpos de conocimiento están marginados) y a que hicieran posibles los procesos de aprendizaje, en primer lugar mediante el manejo positivo del error.

Un elemento importante de los talleres son los acuerdos de grupo. A través de acuerdos conjuntos se puede regular el tipo y la intensidad de la comunicación entre los participantes y posibilitar un entorno de aprendizaje participativo, sensible a la discriminación y basado en el consenso para todos. Con acuerdos se pueden regular las condiciones generales de un taller (voluntariedad, tiempos de descanso, etc.) así como la forma de tratar con los demás (interacción respetuosa, confidencialidad).

Es importante incluir los acuerdos no como reglas incontrovertibles, sino como directrices vinculantes para todos los participantes en el taller. Las personas colaboradoras no deben establecer ninguna regla, pero pueden (por razones de tiempo) hacer sugerencias. El grupo puede adoptar reglas adicionales durante todo el taller. Para ello, los acuerdos deben ser claramente visibles, de modo que puedan ser vistos y modificados en cualquier momento. De este modo, es posible remitirse a las normas en cualquier momento del taller, especialmente en situaciones de conflicto y debates. Los siguientes acuerdos, presentados en un rotafolio al comienzo del taller, adaptados y complementados conjuntamente, han demostrado su eficacia en el contexto del proyecto:

Acuerdos de cooperación:

- Brindo un trato respetuoso con las diferentes perspectivas.
- Hablo desde mi propio nombre (Mensajes del Yo).

- Pongo el foco en mi propio aprendizaje.
- Asumo la responsabilidad de mi propio tiempo de conversación y de lo que digo.
- Yo mismo decido sobre mi participación en los ejercicios.
- STOP (regla de “detenerse”).
- Permito información personal de otros en esta sala.

Explicación de la regla de STOP: La introducción de una regla de STOP da a las personas participantes la oportunidad de “detenerse” o intervenir inmediatamente en las discusiones que les resulten problemáticas. A partir de este momento, el equipo asume la responsabilidad de la situación. De esta manera, los términos discriminatorios pueden ser identificados y nombrados sin que la persona que los nombró posteriormente se encuentre en el centro de las discusiones y sin tener que justificarse o exponerse. Al mismo tiempo, el espacio puede abrirse para deconstruir juntos términos discriminatorios y ofensivos y también para reflexionar sobre el propio posicionamiento social. La regla STOP debe visualizarse en el rotafolio para animar a las personas participantes a aplicarla.

3.5.4. Incidencia y viabilidad del proyecto como buena práctica en derechos humanos y valores

En el marco del proyecto, se celebraron 10 talleres con un total de unos 130 participantes (además del género masculino y el femenino, otros también son una posibilidad) y otras 50 personas aproximadamente tuvieron contacto con el proyecto en calidad de expertos, oradores, miembros de la junta asesora, etc. Se llegó al grupo destinatario de los multiplicadores principalmente a través de las listas de distribución o listas de correo electrónico pertinentes y de las entradas en los portales de educación en línea. Era particularmente útil que, además de las listas de correo del Instituto Alemán de Derechos Humanos (IADH), se enviaran también las de las instituciones educativas cooperantes o sus redes. Una condición fundamental para el éxito de los talleres fue que las personas participantes estuvieran dispuestas a reflexionar sobre su propio punto de vista y sus propios prejuicios y estereotipos, así como a examinarse críticamente a sí mismos y a la realidad social.

La participación en los talleres del proyecto fue muy diversa y el objetivo del proyecto era que todos los presentes pudieran beneficiarse de su participación. Por esa razón, en el diseño y la ejecución de los cursos prácticos se tuvieron en cuenta explícitamente tanto los enfoques de potenciación como las sugerencias de autorreflexión crítica, tal como se utilizaron en los cursos de Critical Whiteness Trainings (colectivo de autores, 2015).

Por consiguiente, la pretensión de que el proyecto es crítico con el racismo y la discriminación también se reflejó de forma autocrítica en el equipo, y con base en el trabajo en conjunto con instituciones y la cooperación con las (auto)organizaciones que participan en el proyecto. La reflexión auto-crítica es un proceso que acompaña al proyecto desde que se prepara hasta su publicación final.

La multitud de perspectivas (teóricas) y peritos diferentes que se incluyeron en el proyecto también se reflejan en la publicación final, en la que, además de los aportes de las auto-organizaciones participantes y del equipo del proyecto, se obtuvieron aportes de diversos educadores y científicos. Al final del proyecto se publicó el manual “Maßstab Menschenrechte - Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung” (Norma de Derechos Humanos - Práctica educativa acerca de la fuga, el asilo y la discriminación racial), en el que se registran los conocimientos de la fase de concepción, los talleres y la reflexión de los procesos de aprendizaje propios (institucionales).

En el marco del proyecto modelo de duración limitada, se pudo desarrollar una práctica pedagógica innovadora (especialmente al combinar los conocimientos de las auto-organizaciones y de una institución nacional de derechos humanos) que también fuera transferible a otras instituciones o contextos educativos. Los objetivos y exigencias descritos antes, especialmente en lo que respecta a la participación y la sensibilidad hacia la discriminación, fueron confirmados al observar a las personas participantes e incluso en los diarios de aprendizaje. La sostenibilidad de la oferta de talleres se reforzó en particular mediante el manual y la capacitación de personas instructoras. Dado que los talleres se realizaron con multiplicadores de la labor educativa, el proyecto pudo llegar indirectamente a un grupo destinatario muy amplio.

3.6. Ejemplo de Buenas Prácticas 6: Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas

Deutsches Institut für Menschenrechte (Instituto Alemán de Derechos Humanos, Berlin), Deutsches Jugendinstitut e. V., München (Instituto Juvenil Alemán, Munich), MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam (Centro de Derechos Humanos en la Universidad de Potsdam), Rochow-Museum und Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (Museo Rochow y la Academia de Historia Educativa e Investigación Diagnóstica contemporánea en la Universidad de Potsdam): <http://paedagogische-beziehungen.eu/>

3.6.1. Introducción y marco teórico del proyecto

Las reflexiones de Reckahn se basan en cinco años de trabajo interdisciplinario e internacional sobre el tema de la ética en las relaciones pedagógicas, en el que participaron personas expertas de la práctica, la gerencia, la administración, la ciencia, la política educativa y las fundaciones. La cooperación se empezó a realizar a partir de 2011 en conferencias anuales de personas expertas del Grupo de Trabajo sobre Educación en Derechos Humanos en la Institución del Museo de Reckahn y la Academia para la Investigación en Historia de la Educación y Educación Contemporánea en la Universidad de Potsdam (Academia Rochow). De este grupo de personas expertas han surgido numerosas publicaciones sobre el tema (Prengel 2013a+b; Prengel 2016; Prengel/Schmitt 2016). Una conferencia internacional llamada “Los derechos del niño en las relaciones pedagógicas” se celebró en la Universidad de Potsdam en 2013, tuvo una respuesta muy positiva y dio inicio al desarrollo de las Reflexiones éticas.

Las reflexiones de Reckahn son una contribución a la educación en derechos humanos. En el núcleo de las reflexiones de Reckahn se encuentran 10 directrices para un compromiso voluntario, las cuales formulan orientaciones éticas para la vida cotidiana en la escuela, la educación temprana y los campos socio-pedagógicos, con el fin de desarrollar conciencia profesional y evitar la violación de los derechos humanos y la violencia en contra de las niñas, los niños y jóvenes en los procesos pedagógicos.

Los problemas que afectan la salud mental se producen con demasiada frecuencia y no se tienen suficientemente en cuenta: Muchas personas docentes y especialistas en pedagogía mantienen cada día suficientemente buenas relaciones pedagógicas. Demuestran que en el sistema educativo es posible dirigirse a la población estudiantil con respeto. Al mismo tiempo, sin embargo, la niñez y la juventud de todos los niveles de educación sufren daños por parte de personas adultas que los cuidan y les enseñan. En promedio, probablemente más del 5 por ciento de todas las interacciones educativas están clasificadas como muy perjudiciales y otro 20 por ciento como levemente dañinas. Los problemas que afectan la salud mental son la forma más común de violencia que afecta a niñas, niños y jóvenes. Las Reflexiones de Reckahn sensibilizan sobre los problemas que afectan la salud mental para contribuir a la mejora de las relaciones pedagógicas. (Reflexiones de Reckahn, 2017, p. 5).

Se consideraron necesarios tres enfoques interconectados para su aplicación: en primer lugar, la educación *sobre* los derechos humanos se refiere a la transmisión de los conocimientos; en segundo lugar, la educación *a través de* los derechos humanos se refiere a la organización de los derechos humanos en la vida pedagógica cotidiana y el entorno de aprendizaje; y en tercer lugar, la educación *para* los derechos humanos anima al alumnado a ser activo en el sentido de los derechos humanos.

Las buenas relaciones pedagógicas constituyen una base para el éxito de la vida, el aprendizaje y la socialización democrática. Por consiguiente, las directrices éticas tienen por objeto reforzar el respeto mutuo de la dignidad de todos los miembros de las escuelas e instituciones. Las directrices buscan estimular la reflexión y orientar el desarrollo profesional duradero a nivel de las relaciones. Están dirigidos a profesores y profesionales de la pedagogía, así como a personas adultas responsables en todas las áreas de la educación. Las directrices se basan en un debate de muchos años dentro del Grupo de Trabajo de educación en materia de derechos humanos. Las 10 reflexiones se estructuran en dos partes. La primera parte describe lo que está éticamente justificado en el trabajo pedagógico (6 directrices) y la segunda parte se refiere a lo que es éticamente inadmisibles en el trabajo pedagógico (4 directrices).

Las primeras seis directrices describen varios aspectos del comportamiento positivo en el trabajo pedagógico, como por ejemplo a qué deben prestar atención las personas maestras cuando trabajan con niños, niñas y jóvenes y qué valores, normas y comportamientos deben utilizar.

Los otros cuatro lineamientos describen diferentes aspectos del comportamiento negativo en el trabajo educativo de profesionales y personas maestras y sirven como mecanismo de autorregulación.

Estas son las 10 Reflexiones de Reckahn:

Lo que está éticamente establecido

1. A los niños, niñas y adolescentes se les habla y trata con aprecio.
2. Profesores y profesionales de la educación escuchan a los niños, niñas y adolescentes.
3. Los logros se dan a conocer a través de comentarios sobre el aprendizaje. Sobre esta base, se discuten los nuevos pasos de aprendizaje y un apoyo favorable.

4. Los comentarios sobre el comportamiento describen comportamientos ya exitosos. Se llega a un acuerdo sobre los pasos necesarios para un buen desarrollo en el futuro. La pertenencia permanente de todos a la comunidad se fortalece.

5. Los maestros y especialistas en educación prestan atención a los intereses, la alegría, las necesidades, las dificultades, los dolores y las tristezas de los niños, niñas y adolescentes. Ellos consideran sus preocupaciones y el significado subjetivo de su comportamiento.

6. Los niños, niñas y adolescentes son guiados hacia la autoestima y el reconocimiento de las demás personas.

Lo que es éticamente inaceptable

7. No está permitido que profesores y profesionales de la educación traten a niños, niñas y adolescentes de forma discriminatoria, irrespetuosa, humillante, intrusiva o descortés.

8. No está permitido que profesores y profesionales de la educación comenten sobre los productos y logros de los niños, niñas y adolescentes en manera de desvalorización y desaliento.

9. No está permitido que profesores y profesionales de la educación reaccionen de manera degradante, abrumadora o excluyente al comportamiento de niños, niñas y jóvenes.

10. No está permitido que profesores y profesionales de la educación ignoren las violaciones verbales, ataques violentos o abuso a través de los medios de comunicación entre niños, niñas y adolescentes (*Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas*, 2017).

Las reflexiones de Reckahn y la educación de sus principios contribuyen a la mejora del respeto de los Derechos Humanos en las relaciones pedagógicas y así ayudan a mejorar las relaciones profesionales entre sí.

La mejora de las relaciones pedagógicas puede ser exitosa si se toman medidas de apoyo en los diferentes niveles de la educación. Los actores principales de este trabajo son los siguientes: especialistas en educación con sus equipos de trabajo profesionales y multiprofesionales; las niñas, los niños, jóvenes y sus familias; las direcciones de escuelas y de otras instituciones educativas; así como las personas científicas-académicas de las universidades, de la formación,

del asesoramiento, de la administración, de las fundaciones y de la política pública. En todos estos niveles de acción dos perspectivas son importantes:

- Por un lado, el fortalecimiento de los enfoques exitosos reconocidos y, por otro lado, la prevención existente.
- Por otra parte, el desarrollo de medios de intervención más eficaces en caso de conductas incorrectas.

Todas las siguientes sugerencias también se basan en estudios, experiencias cotidianas y acciones desarrolladas y probadas en la vida cotidiana.

Posibilidades de actuación en el trabajo colaborativo en equipos y entre colegas

Las personas docentes son creadoras de influyentes relaciones pedagógicas con una amplia gama de posibilidades de acción. Entre ellas se incluyen las siguientes propuestas:

Una reglamentación escolar e institucional democrática basada en las normas de derechos humanos con un modelo de respeto mutuo es elaborado en cooperación con todos los miembros de la institución, así como con los padres. Por un lado, tal orden necesita rituales y reglas de interacción respetuosa, apreciativa y, en otras palabras, cortés, que se aplican recíprocamente a los miembros de todas las generaciones por igual. Por otro lado, también se formulan las diferentes reglas que solo se aplican a las personas adultas responsables, así como a niñas, niños y jóvenes de la edad apropiada. Este es un componente central de la vida democrática de una escuela, guardería o institución y describe los procedimientos para tratar los conflictos entre adolescentes, así como entre ellos y sus profesores y especialistas en educación. Cuando miembros de todas las profesiones pedagógicas defienden los reglamentos de las escuelas o instituciones democráticas y actúan de manera ejemplar, contribuyen a transmitir los valores de los derechos humanos (Reflexiones de Reckahn, 2017, p.13).

3.6.2. Resultados esperados/logrados:

Las Reflexiones de Reckahn se desarrollan con el fin de distribuir las en los diferentes sectores políticos-educativos y educativos-prácticos relevantes para que se conozcan y tomen en cuenta como guías para el trabajo pedagógico educativo y para que se discutan y apoyen el

desarrollo de una ética profesional educativa. Se espera que las Reflexiones de Reckahn sean integradas en las políticas institucionales, las visiones y misiones de los centros educativos para que orienten su trabajo y la manera de llevar las relaciones profesionales pedagógicas con las niñas, niños y jóvenes. Así, estos principios tienen el potencial de guiar a la cultura educativa hacia una educación no violenta y respetuosa de los derechos humanos que al mismo tiempo son los derechos de toda la niñez y juventud. Esto ocurre cuando las Reflexiones se discuten y adaptan activamente al ambiente educativo en el cual se piensan aplicar, porque no son reglas estáticas sino que se deben integrar de una forma viva y participativa con base en las propias reflexiones, discusiones y visiones profesionales.

Con la publicación de las Reflexiones de Reckahn y materiales adicionales en el año 2017, se comenzó el trabajo de distribución a nivel nacional e internacional. Existen traducciones de las Reflexiones de Reckahn y materiales al español, holandés, inglés, y otras lenguas. También se ha logrado una amplia difusión y distribución de las Reflexiones de Reckahn entre asociaciones educativas, de padres y madres, ministerios de educación, política comunal, universidades y facultades de Educación y todo tipo de profesionales que trabajan con el tema de educación y el respeto de los derechos humanos de niñas, niños y jóvenes.

La publicidad y distribución se refleja en una lista de firmantes de casi 30 organizaciones del contexto pedagógico educativo a nivel nacional e internacional y más de 100 personas profesionales entre ellos educadores, docentes e investigadores de educación, profesores universitarios, políticos, representantes de asociaciones educativas, etc. (ver <http://paedagogische-beziehungen.eu/unterstuetzer-der-reckahner-reflexionen/>). Además de esto, una red de profesionales alrededor de las Reflexiones de Reckahn ofrecen capacitaciones para todo tipo de equipos y personal pedagógico. De esta forma, paso a paso se amplía el círculo de personas que trabajan y aplican los principios éticos en el trabajo y sus instituciones. También, existe un curso en línea que se ofrece desde Reckahn. En el reporte del año 2019, el Museo de Reckahn, el cual distribuye las Reflexiones y el material pedagógico, habla de casi 1000 pedidos de material para el trabajo de equipos con las Reflexiones (Museo Reckahn, 2019).

3.6.3. Criterios y valores que califican las Reflexiones de Reckahn como una experiencia académica significativa

Los siguientes criterios describen experiencias académicas significativas para estudiantes en la Educación de Derechos Humanos. Se trabajaron en el proyecto *Educación en Valores y Derechos*

Humanos en la Formación Docente en el grupo de *Buenas Prácticas* con el fin de evaluar los diferentes proyectos y las diferentes experiencias de *Educación en Derechos Humanos* sugeridos por miembros y personas expertas del proyecto. Aquí se explica cómo cumplen las Reflexiones de Reckahn con estos criterios:

Que no sea repetitiva: Las Reflexiones de Reckahn (RR) se crearon en un conjunto con profesionales de diferentes áreas de la educación y psicología con un interés compartido en la protección y en el respeto a los Derechos Humanos en la Educación y en especial a los Derechos Humanos de niñas, niños y jóvenes. Se crearon en un proceso participativo y democrático, mediante reuniones anuales de trabajo de manera reflexiva y promueven este mismo estilo participativo y reflexivo en su aplicación. En este sentido, no son repetitivas.

Que sea innovadora (atractiva para la población meta): Las RR inician procesos profesionales para reflexionar sobre la ética en las relaciones pedagógicas y en este sentido también sirven para abrir posibilidades a la innovación y creatividad académica. En la medida que se mejoran las relaciones pedagógicas con mutuo respeto a los Derechos Humanos y la no violencia, también se fortalecen procesos creativos de trabajo que se basan en la reciprocidad entre docentes y estudiantes y ayudan a mejorar el aprendizaje.

Que sea actualizada y ligada a necesidades de contexto: A base del diálogo y la reflexión en el trabajo con los 10 principios de las RR, se verbalizan y discuten las necesidades actuales y la situación específica del contexto educativo.

Que sea sistemática (metodologías, metas): Las RR son sistemáticas en la aplicación de los Derechos Humanos y la no violencia en contextos educativos y se basan en los 10 principios de relaciones éticas profesionales en la educación y su reflexión y diálogo.

Que sea sostenible: Las RR son sostenibles siempre que se apliquen en trabajos de equipos profesionales e incorporados en el proceso del desarrollo profesional e institucional.

Que cuente con impacto: El cambio de las relaciones profesionales hacia relaciones éticas profesionales que respetan conscientemente la no-violencia y los Derechos Humanos de niñas, niños y jóvenes tienen un alto impacto en la manera como se llevan los procesos educativos y la resolución de problemas y conflictos en estos procesos. Esto se refleja en la cultura educativa que es una cultura señalada por la inclusión y participación por medio del diálogo y el respeto.

Que tenga funcionalidad y aplicabilidad en el currículo: Los 10 principios de las RR son funcionales y se pueden integrar en programas educativos de todos los niveles de la educación.

3.6.4. Determinación de los valores según cada experiencia significativa

Los siguientes valores básicos para fortalecer la *Educación en Derechos Humanos* se trabajaron en el proyecto *Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente en los grupos de Filosofía y de Investigación*, con el fin de describir valores básicos significativos para considerar en una *Educación en Derechos Humanos para Docentes*. Aquí se nombran los que se pueden fortalecer y mejorar en el trabajo con las Reflexiones de Reckahn:

Afecto/Empatía, Respeto/Reconocimiento, Libertad de pensar, expresar y ser, Equidad (igualdad de oportunidades), Justicia (igualdad de derechos), Tolerancia, Honestidad/Veracidad, Solidaridad, Cultura de paz/resolución de conflictos.

En las RR se busca establecer relaciones pedagógicas profesionales con base en los Derechos Humanos y los 10 principios mencionados que representan una ética de empatía y reconocimiento. Con base en la reflexión y el diálogo se establecen relaciones con énfasis en la individualidad y la libertad de expresión de niñas, niños y jóvenes estudiantes para fortalecer aprendizaje y su crecimiento personal y desarrollo.

3.7. Ejemplo de Buenas Prácticas 7: Proyecto Educación en Derechos Humanos del Departamento de Ciencias Culturales y Sociales de la Universidad de Coblenza-Landau

3.7.1. Descripción

El Departamento de Ciencias Culturales y Sociales de la Universidad de Coblenza-Landau ha decidido convertir el tema de la educación en derechos humanos en un punto de referencia central e interdisciplinario para la formación docente en el futuro.

La transmisión de conocimientos sobre los derechos humanos y los llamamientos a la acción que de ella se derivan tienen una importancia social central, que en el contexto de la actual afluencia de personas procedentes de zonas en crisis, también tienen una relevancia directa.

Las disciplinas representadas en el Departamento que participan en el desarrollo del enfoque interdisciplinario de la educación en derechos humanos en la formación y el perfeccionamiento docente son el alemán, francés, inglés, los estudios sociales, economía y trabajo, la educación

religiosa protestante y católica, y el arte y música. El desarrollo del proyecto se dividió en dos fases. En la primera fase (2015-2016), se creó un grupo de proyecto abierto en el Departamento, se celebraron talleres más pequeños y se elaboró el manifiesto de los profesores y científicos del departamento ⁶³. En la segunda fase (2017-2019) se inicia la aplicación efectiva. El enfoque principal del trabajo fue el desarrollo del programa de certificación “Educación en Derechos Humanos”.

3.7.2. Marco teórico

El objetivo de todos los esfuerzos del proyecto Educación en derechos humanos de la Universidad de Coblenza-Landau es la transmisión de conocimientos sobre los derechos humanos. Las demandas de acción que resultan de ello tienen un significado social fundamental y una relevancia directa en el contexto del flujo de entrada actual de personas procedentes de las zonas en crisis como Siria y países en el continente Africano. En el contexto escolar, la educación en derechos humanos puede proporcionar una orientación fundamental a la que probablemente cada generación tendrá que volver una y otra vez para considerar cómo se pueden combinar la vida y la coexistencia exitosamente en un mundo complejo.

Al inicio del proyecto “Educación en derechos humanos” de la Universidad de Coblenza-Landau, se desarrolló un manual sobre el estado actual de la educación en derechos humanos y se fundaron redes de información dentro de los departamentos participantes. Por otra parte, una vez elaborado el programa provisional concreto, se celebraron varios talleres con miembros y personas interesadas en el proyecto, que sirvieron para elaborar el Manifiesto de Landau sobre la EDH. A esto le siguió la primera fase del proyecto, en la que se han realizado cursos individuales sobre este tema desde 2015. En el semestre de invierno 2016/2017 se celebraron cursos interdisciplinarios sobre “El Islam desde la perspectiva de los derechos humanos” y “El multilingüismo en el mundo globalizado y sus consecuencias”. Desde el semestre de invierno de 2016/2017 también se han celebrado cursos relacionados con las materias en la didáctica de Estudios Alemanes, Teología Católica y Ciencias Políticas. Con base en esas experiencias pedagógicas, en 2016 se celebró otro taller como oferta de formación de profesores.

En la segunda fase del proyecto, los esfuerzos se dirigieron a la elaboración de un plan de estudios con el fin de establecer el curso certificado interdisciplinario “Educación en derechos humanos” para personas estudiantes de dicho Departamento. Además, se crearon ofertas de

3 El manifiesto en inglés: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/dasmanifest/the_manifesto> (última consulta: 14.09.2020).

aprendizaje electrónico para la educación y la capacitación ulteriores. El departamento también tiene mucho interés en seguir promoviendo la creación de redes regionales e internacionales.

En general se pueden identificar tres objetivos del proyecto:

1. Lograr una identidad corporativa en el Departamento 6: Ciencias Culturales y Sociales.
2. En el marco de la formación de personas docentes, el conocimiento y la conciencia deben transmitirse de manera que conduzcan a la acción.
3. Establecer el programa de certificación interdisciplinaria “Educación en Derechos Humanos”.

3.7.3. Resultados esperados/logrados

1. En cuanto al tercer objetivo del proyecto (el establecimiento de un programa de certificación interdisciplinario en “Educación en derechos humanos”), puede afirmarse que se ha ofrecido con éxito en la Universidad de Coblenza-Landau desde 2017/2018. Se logró el objetivo y se sensibilizó con éxito a las personas participantes en este programa de certificación. Mediante este, el proyecto “Educación en derechos humanos” de la Universidad de Coblenza-Landau ha logrado impartir conocimientos sobre los derechos humanos y los llamamientos a la acción que se derivan de ellos.

Programa de certificación en “Educación en Derechos Humanos”:

El programa del certificado dura dos, máximo tres semestres y se ofrece principalmente al estudiantado de formación docente. El número de participantes se limita a 25 personas por semestre. Si se matriculan menos estudiantes, se ofrecerán las plazas restantes como oportunidades de formación adicional para maestros/docentes. El curso de certificación tiene un alcance de 18 *European Credit Transfer and Accumulation System - Points* (ETCS).

El objetivo general del certificado es permitir que las personas estudiantes analicen, presenten, apliquen y evalúen de manera independiente cuestiones concretas de derechos humanos y de educación en materia de derechos humanos de una manera teórica y preparada metodológica y didácticamente para su utilización en entornos de aprendizaje escolares y extraescolares.

Con este fin se formulan los siguientes objetivos de calificación:

Los graduados del certificado “Educación en Derechos Humanos”

- Pueden presentar conocimientos básicos sobre los derechos humanos en su evolución histórica, reflexionar y debatir sobre la crítica de los derechos humanos en un contexto internacional y explicar los mecanismos y estrategias de protección de los derechos humanos (M1.1a).⁴
- Son capaces, gracias a una comprensión básica adquirida de la educación en materia de derechos humanos, de clasificar críticamente los enfoques teóricos de la educación en derechos humanos, de nombrar posiciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos para los procesos educativos y de diseñar enfoques de aprendizaje inicial (M1.1b).
- Puede demostrar cómo se desarrollan los temas de educación en derechos humanos de forma orientada a la práctica en los centros escolares y extracurriculares y cómo se seleccionan y evalúan las ofertas de educación en derechos humanos en relación con la escuela y la asignatura (M1.2).
- Pueden señalar temas de educación en derechos humanos en el discurso social actual, explicar contextos y antecedentes y nombrar consecuencias para los procesos educativos (M1.3).
- Son capaces de presentar el potencial educativo específico de la respectiva asignatura (estudio/escuela) con respecto a cuestiones fundamentales de la educación en derechos humanos, reflexionar de manera autocrítica sobre la necesidad de ampliarla y examinar las posibilidades de establecer conexiones con otras disciplinas a fin de desarrollar posibles procesos de aprendizaje (M2.1; M2.2a).

⁴ Se refiere a la denominación de los módulos. Se pueden fijar de los módulos bajo este enlace: <<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/zertifikat/aufbau-des-zertifikats>>.

- Puede proporcionar una transferencia de la Declaración Universal de Derechos Humanos a un enfoque metodológico y didáctico de la educación mediante la incorporación de impulsos de los planes de estudio y de capacitación (M2.1; M2.2a).
- Son capaces de reflexionar sobre temas relacionados con los derechos humanos desde múltiples perspectivas y de desarrollar conceptos interdisciplinarios y cooperación interdisciplinaria, así como de esbozar posibles oportunidades concretas de aprendizaje (por ejemplo, para proyectos escolares) (esp. M2.2b).
- Son capaces de planificar y llevar a cabo procesos educativos en el sentido de los derechos humanos de manera metodológica-didáctica sobre la base de un tema concreto de educación en derechos humanos y de explicar las diferentes fases del proyecto (proyecto-conceptual-planificación-implementación-evaluación) utilizando un portafolio (M3).

La estructura del programa de certificación es la siguiente:

El certificado de “Educación en Derechos Humanos” del Departamento 6 consta de tres componentes, que normalmente se pueden completar en dos semestres:

Módulo 1: Todas las personas estudiantes participan en los cursos interdisciplinarios. El módulo sirve para transmitir los fundamentos (M1.1) y se completa con cursos específicos in situ (M1.2) y temas actuales de derechos humanos y educación en materia de derechos humanos (M1.3).

Módulo 2: Las personas estudiantes toman cursos específicos de las materias representadas en el Departamento 6 (polivalente con el curso de formación docente) (M2.1, M2.2) y pueden elegir un curso interdisciplinario sobre educación en derechos humanos dependiendo de la oferta de cursos (M2.2b).

Módulo 3: En el módulo final se planifica y ejecuta un proyecto práctico basado en un portafolio (M3), que concluye con una presentación de los resultados.

Cuadro 3. Estructura del certificado.

Módulo	Título del curso	Tipo de curso	ECTS	Reconocimiento en el sujeto de estudio
Módulo 1				
M 1.1	Derechos humanos y educación en derechos humanos: una introducción general	Clase	2	
M 1.2	Educación en derechos humanos en lugares (extra)escolares	Seminario	3	(√)
M 1.3	Cuestiones actuales de derechos humanos y educación en derechos humanos	Seminario	3	
Módulo 2				
M 2.1	Los derechos humanos y la educación en materia de derechos humanos tal como se reflejan en mi materia ("Materia 1")	Seminario	3	√
M 2.2a	Los derechos humanos y la educación en materia de derechos humanos tal como se reflejan en mi materia ("Materia 2")	Seminario	3	√
M 2.2b	O como alternativa: Educación interdisciplinaria en derechos humanos - enfoques interdisciplinarios de temas seleccionados	Seminario	3	(√)
Módulo 3				
M 3	Módulo final: proyecto práctico (planificación, ejecución y evaluación) y presentación del portafolio	Proyecto	4	
	Puntos de crédito (ETCS) para los cursos obligatorios		18	

Fuente:<<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/zertifikat/aufbau-deszertifikats>>.

2. Además, se editó a finales de enero de 2018 la publicación “Educación en Derechos Humanos - una ayuda para la escuela y las clases” (en alemán). Aquí se resumieron los resultados del proyecto en forma de ideas, reflexiones y sugerencias para la práctica.

3. En 2019 se realizó otra publicación, en el contexto del proyecto y de una serie de conferencias, bajo el título “Si eres un ser humano, siente mi necesidad”: Los derechos humanos en una perspectiva cultural y de ciencias sociales” (en alemán).

4. La última publicación, titulada “Recursos naturales, derechos humanos y conflictos - Material didáctico para el segundo nivel de la enseñanza secundaria” se produjo en 2020 en cooperación con la Academia de la Paz de Renania-Palatinado y el Organismo Estatal de Educación Cívica de Renania-Palatinado (<https://politische-bildung.rlp.de/fileadmin/files/downloads/Barth-Schibold/2020/Aktuell_Sammelband-Ressourcen-Doppelseiten-27022020.pdf> en alemán).

3.7.4. Criterios y valores que califican el ejemplo “Educación en Derechos Humanos” de la Universidad Coblenza-Landau como una experiencia académica significativa

Los siguientes criterios para describir experiencias académicas significativas para estudiantes en la Educación de Derechos Humanos se trabajaron en el proyecto *Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente* en el grupo de *Buenas Prácticas* con el fin de evaluar los diferentes proyectos y las diferentes experiencias de *Educación en Derechos Humanos* (EDH) sugeridos por miembros y personas expertas del proyecto. Aquí se explica cómo cumple el proyecto “Educación en Derechos Humanos” de la Universidad Coblenza-Landau con estos criterios.

Que no sea repetitiva: El proyecto de la Universidad de Coblenza-Landau no es repetitivo porque es el único proyecto de la Universidad que se ha ocupado de aplicar la educación en derechos humanos con más fuerza en la formación docente y de esta forma es uno de los pocos proyectos en toda Alemania que introduce la EDH a la educación superior universitaria. Además, el contenido del programa de certificación en “Educación en derechos humanos”, que es el resultado del proyecto, es diverso, interdisciplinario y complejo.

Que sea innovadora (atractiva para la población meta): El programa de certificación en “Educación en derechos humanos”, que fue el resultado del proyecto, está dirigido principalmente al estudiantado de formación docente que desea abordar el tema de la educación en derechos humanos y su enseñanza. El programa de certificación y los módulos correspondientes están diseñados de forma atractiva e innovadora. Además de algunos módulos básicos y obligatorios, las personas estudiantes acceden a módulos opcionales que tienen como objetivo profundizar la temática de los derechos humanos en su propia asignatura de enseñanza/estudio. Además, el programa de certificación es muy atractivo para profesores que ya han sido formados, ya que, si completan el curso con éxito, el profesorado tendrá una calificación adicional.

Que sea actualizada y ligada a necesidades de contexto: El Manifiesto afirma:

La educación en la universidad y en la escuela está comprometida con el desarrollo de competencias que, más allá de los conocimientos puramente profesionales, deben estar fundamentalmente comprometidas con la salvaguarda de la condición humana en libertad y solidaridad. En el mundo interconectado del siglo XXI, esto se apoya en los derechos humanos, que tienen el estatus de un vínculo de conexión entre culturas, sociedades y religiones.⁵

La Universidad de Coblenza-Landau ha cumplido esta obligación convirtiendo la educación en derechos humanos en un punto de referencia central e interdisciplinario para la formación docente.

Que sea sistemática (metodologías, metas): El programa de certificación en “Educación en derechos humanos” está estructurado de manera sistemática y metodológicamente coherente. (Véase el cuadro Estructura del programa de certificación).

Que sea sostenible: El proyecto de la Universidad de Coblenza-Landau, al convertir la educación en derechos humanos en un punto de referencia central e interdisciplinario para la formación docente, se caracteriza por su sostenibilidad. El programa de certificación establecido permite a las personas estudiantes y profesores participantes transmitir sus conocimientos a las generaciones futuras. Además, el establecimiento del programa de certificación ha contribuido a la existencia y transmisión de las ideas y productos de las personas académicas participantes. Asimismo, las publicaciones que se han realizado hasta ahora contribuyen a que el proyecto “Educación en derechos humanos” tenga una influencia duradera y sea pertinente.

Que cuente con impacto: El impacto de este proyecto, más allá de las fases activas del mismo, es que se ha establecido un programa de certificación que capacita con más fuerza a docentes en formación en educación en derechos humanos.

Que sea funcional y aplicable en el currículo: Los esfuerzos del proyecto han desembocado en la elaboración de un programa de estudios certificado que es funcional y ya se ha aplicado con éxito en el currículo de la Universidad de Coblenza-Landau. El estudiantado y el personal docente pueden aprovechar este programa de certificación.

5 Manifiesto Educación en Derechos Humanos en el Departamento 6: Ciencias Culturales y Sociales, 2015. <<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/dasmanifest>> (Última consulta: 25.09.2020).

3.7.5. Determinación de los valores según cada experiencia significativa

Los siguientes valores básicos para fortalecer la *Educación en Derechos Humanos* se trabajaron en el proyecto *Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente en los grupos de Filosofía y de Investigación* con el fin de describir valores básicos significativos para considerar en una *Educación en Derechos Humanos para Docentes*. Aquí se nombran aquellos que se pueden fortalecer y mejorar en el proyecto “Educación en Derechos Humanos” de la Universidad Coblenza-Landau.

Afecto/Empatía, Respeto/Reconocimiento, Libertad de pensar, expresar y ser, Equidad (igualdad de oportunidades), Justicia (igualdad de derechos), Tolerancia, Honestidad/Veracidad, Solidaridad, Cultura de paz/resolución de conflictos.

4. Análisis de las investigaciones acerca de las buenas prácticas de cada proyecto

Como segunda fase del proyecto, y como producto de la discusión del III Encuentro llevado a cabo en marzo del 2019 en la Universidad Nacional, y con base en el análisis de los ejemplos de Buenas Prácticas anteriores, se considera:

- Brindar una información complementaria basada en entrevistas de grupos focales sobre los ejemplos de Buenas Prácticas presentados por la Universidad Nacional de Costa Rica.
- Análisis de Buenas Prácticas en cursos regulares de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica relativos a la educación en valores y derechos humanos y la integración de información de los grupos focales entrevistados en la misma institución.

Los ejemplos de Buenas Prácticas escogidos son los siguientes:

- Proyecto Una Cultura de Paz: abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad (Universidad Nacional de Costa Rica).
- Curso Tópicos de una Cultura de Paz (Universidad Nacional de Costa Rica).
- Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad (Universidad Nacional de Costa Rica).

- Estudiantes de los cursos Tópicos de una Cultura de Paz y Educación I y II Ciclos (Universidad Nacional de Costa Rica).
- La educación en valores y derechos humanos en los planes de estudio para la formación de docentes (Universidad de Costa Rica).

A continuación, se presentan los resultados de los ejemplos de Buenas Prácticas correspondientes a la Universidad Nacional de Costa Rica.

4.1. Ejemplo de Buenas Prácticas 1. Proyecto *Una Cultura de Paz: abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad*

Con el propósito de recopilar la percepción que tienen las personas privadas de libertad en uno de los talleres sobre *Violencia y Masculinidades* llevados a cabo dentro del proyecto *Una Cultura de paz: abordaje ludo pedagógico con personas privadas de libertad en la Unidad de Atención Institucional Reynaldo Villalobos*, se realizó una encuesta de opinión.

4.1.1. Metodología utilizada

Se modificó en varios aspectos el cuestionario dirigido a las personas estudiantes para adaptarlo y aplicarlo en forma presencial a estas personas, el cual contempla preguntas abiertas y una de opción múltiple. Las entrevistas se grabaron para realizar un mejor análisis. A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos.

4.1.2. Características personales: nombre y edad

Se aplicó la entrevista a 10 personas privadas de libertad, adultos, de sexo masculino con edades entre 21 y 40 años. El 80% presenta edades entre 30 y 40 años.

Cuadro 4. Características personales.

Rango	Cantidad
21 años	1
24 años	1
30 años	2
31 años	2
32 años	1
34 años	1
40 años	1
Ns/Nr	1
Total	10

Fuente: Cuestionarios

4.1.3. Resultados de la encuesta de opinión

Se escogió una muestra de 10 personas y luego se les pasó una encuesta de opinión con las definiciones de derechos humanos y sobre el significado de los valores con preguntas abiertas de manera que pudiesen expresarse libremente. En relación con el tema de los derechos humanos y sus experiencias, refieren como primordial la libertad de expresión, el respeto a las opiniones y a las elecciones de cada persona, “las cosas que uno cree que son mejores para ser un buen ciudadano”.

Como experiencias destacadas señalan:

- *“A lo largo de mi vida como persona he gozado plenamente de mis derechos, cosa que cabe recalcar, aun encontrándome privado de libertad en el que gozo de dichos derechos como estudio, libertad de expresión y respeto por la forma en que pienso, solo viéndose afectada mi libertad de tránsito por el delito que descuento”.*

La facilidad de estudio que se les brindó es valorada por toda la población entrevistada, quienes reconocen su importancia especialmente por tratarse de personas privadas de libertad.

Hay opiniones importantes de resaltar, como, por ejemplo:

- *“Están las planificaciones que se abordan entre el grupo de intervención profesional de la Unidad y el grupo conformado por la Junta de Representantes para beneficiar a la colectividad según sean sus limitaciones y necesidades.”*
- *“A nivel del instituto donde estoy recluido “Unidad de Atención Integral”, en cuestión de derechos humanos se respetan todos los derechos, ya que contamos con excelentes condiciones, con una infraestructura muy adecuada y una atención por parte de todos los profesionales de forma muy especial, profesional e individual excelente”.*

Únicamente una persona se quejó sobre el derecho que tiene a recibir visitas y aduce que no se respeta su derecho de parte de la Seguridad.

El 100 % de los entrevistados responde que el tema de los Derechos humanos es fundamental en el desarrollo de los cursos.

Recuerdan que se trataron temas como: masculinidad, violencia, igualdad de género, libertad de expresión, respeto por la opinión de los demás, reconocimiento como seres humanos, reconocimiento a los valores personales, respeto, responsabilidad, solidaridad y empatía, igualdad de derechos, derecho al conocimiento, estudio, a tener un trato digno, a la discreción, la tolerancia y aprender a escuchar a los demás, derecho a la comunicación, al voto, a vivir en condiciones adecuadas, entre otros.

En relación con las experiencias sobre el tema de los valores, las personas entrevistadas apuntan que los temas abordados en los cursos han sido fundamentales para el análisis personal sobre sus vidas, sobre cuáles habían sido sus valores y sobre cuáles áreas de comportamiento deben cambiar y fortalecer para una mejor comunicación y convivencia familiar y social, libre de violencia.

- *“Muchos de ellos quizás fueron difíciles de aprender cuando la niñez ha sido difícil y te encuentras una vida llena de temores, cuando las encuentras en estos cursos, reactiva lo aprendido antes de ser o hacer lo que quisiste”.*

Reafirman que sus valores se han fortalecido por medio de todo el proceso: cursos, capacitaciones y demás métodos educativos y que este es un tema vivencial.

El 100 % considera que el tema es fundamental en el desarrollo de los cursos.

Respecto a la práctica de los valores en el desarrollo del curso, las personas privadas de libertad expresan que es fundamental para aprender a:

- *“Valorar la familia y a todos los que nos rodean y a valorarse a uno mismo como persona.*
- *Amor, respeto, confianza, solidaridad, disciplina, constancia y esfuerzo.*
- *El respeto hacia los demás y para mí mismo, expresar lo que siento y creo. A elegir si quiero hacer o no hacer.*
- *Tomar más empatía hacia mis iguales, básicas y elementales. Un mejor manejo de emociones, manejo de controles y autoconocimiento, nos lleva a una mejor interpretación hacia los derechos de los demás.*
- *Se fomentan actividades en donde se pueda practicar el trabajo en equipo, las diferencias de opinión, el respeto, la solidaridad. Que fomenten la armonía y buena convivencia entre los participantes de cada grupo.*
- *Valor de la amistad y el compañerismo con una relación de respeto. Valor de la igualdad, respetando sus decisiones y sus formas de pensar.*
- *El amor propio, respetar opiniones, la empatía y la buena comunicación.*
- *Respeto, educación, compañerismo.*
- *Respeto, tolerancia, comprensión, cariño y saber que los demás también existen y sienten.*
- *Nos ayuda a ser mejores personas”.*

De las anteriores respuestas, se puede inferir que la forma como se abordó el tema de los Derechos Humanos constituye una Buena Práctica. No obstante, los entrevistados consideran muy importante obtener más conocimientos sobre el tema.

En relación con los valores se puede apreciar en las respuestas anotadas que hicieron introspección con el conocimiento obtenido a través de las prácticas, porque lo definen como un tema vivencial que les permite tomar decisiones asertivas para el crecimiento como seres humanos.

4.2. Ejemplo de Buenas Prácticas 2. Curso Tópicos de una Cultura de Paz

A continuación, se presentan las entrevistas a las personas formadoras del curso Tópicos de una Cultura de paz del Centro de Estudios Generales de la UNA.

4.2.1. Metodología

La aplicación de las encuestas a tres docentes del curso *Tópicos de una Cultura de paz* en el Centro de Estudios Generales de la UNA se llevó a cabo por medio de una entrevista dirigida en donde se llenaron los cuestionarios. Se realizó en el mes de mayo de 2019, por parte de una de las investigadoras del proyecto. El cuestionario igualmente se basó en tres áreas: Buenas prácticas, Derechos Humanos y Valores.

El objetivo de la aplicación del cuestionario fue recopilar la percepción que tienen las personas formadoras de este curso en específico sobre la incorporación de las temáticas de educación en valores y DDHH, así como sobre las metodologías empleadas en la formación docente de sus estudiantes, con el fin de determinar con base en la teoría, si el curso constituye una experiencia significativa en su formación y, por tanto, si es un buen ejemplo para el *Proyecto Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente*.

El cuestionario dirigido al estudiantado fue adaptado para aplicarse a las personas formadoras, el cual contempla preguntas abiertas, y una de opción múltiple:

- **Características personales:** grado académico, cantidad de años de trabajo, cursos que imparte.
- **Formación Docente:** estrategias metodológicas en el aula, experiencia docente y en el tema de los Derechos Humanos y Valores, conceptos, inclusión de valores, sensibilización para abordar los temas, necesidades, vivencias, entre otros aspectos.

4.2.2. Resultados sobre el perfil del cuerpo docente

Se recibieron las respuestas de las tres personas académicas que imparten el curso “Tópicos de una Cultura de Paz”, quienes actualmente imparten un grupo de ese curso a estudiantes de primer ingreso en el Centro de Estudios Generales. Los resultados obtenidos muestran que 2 son mujeres y uno es hombre. Las dos mujeres cuentan con 18 y 20 años de experiencia docente, respectivamente y el hombre con 4 años. Ellas tienen grado de Maestría; una en Derecho y otra en Relaciones Internacionales y él tiene un Doctorado en Derechos Humanos.

4.2.3. Resultados de Formación Docente

La entrevista a las tres personas académicas que imparten los cursos de “Tópicos de una Cultura de Paz” igualmente se dividió en tres áreas: Buenas prácticas, Derechos Humanos y Valores.

Sobre la definición de **Buenas Prácticas**, coinciden en que la estrategia metodológica le permite al estudiantado la comprensión integral de los temas, no solo en su descripción teórica, sino en el alcance de su contenido, privilegiando la sensibilización durante el proceso de aprendizaje. Como ejemplos, indican entre otros, películas que los hagan reflexionar sobre los contenidos, el acercamiento a centros penales y charlas que ellos mismos imparten a otros estudiantes de Primaria y Secundaria sobre el tema de Cultura de Paz.

Con respecto a la Educación en Derechos Humanos, indican que utilizan varias prácticas, tales como proyección de películas, el intercambio de ideas con personas privadas de libertad y la visita a centros penitenciarios. Sobre los objetivos al aplicar la práctica de visita a los Centros Penitenciarios, expresaron lo siguiente:

- *El objetivo prioritario fue lograr una percepción de la realidad penitenciaria, viéndola operar en concreto y remover los prejuicios generados tanto por la sociedad en general como por lo mediático en particular.*
- *Crear espacios adecuados para que las personas estudiantes puedan reconocer conceptos con base en sus vivencias personales, que les permitan reconocer sus derechos y los de los demás, respetando a las personas y promoviendo la no discriminación, la igualdad y la equidad.*

- *Hacemos una visita a un centro penal y previamente el estudiantado prepara un proyecto para poder realizar actividades con las personas privadas de libertad y sensibilizarse sobre las condiciones de esta población.*

En relación con los valores, la pregunta que se les hizo fue la siguiente: ¿Qué consideran específicamente como valores humanistas y contenidos de derechos humanos, y sus diferencias? y ¿cómo los integra en la práctica humanista de su curso?

Las respuestas fueron muy similares en cuanto a enfatizar que los valores son aquellas calidades éticas positivas que ponen al ser humano en el centro del desarrollo político, social, cultural y económico y nos permiten apreciar la calidad de ese entorno, tales como la justicia, la honestidad, la responsabilidad, entre otros. “Los valores están más asociados a los principios que practique el grupo social”. Por su parte, los derechos humanos son definidos en forma general como los que les corresponden a toda persona humana, por el hecho de serlo, sin discriminación alguna. Estos deben ser respetados y pueden ser exigidos frente al Estado en cualquier momento.

Asimismo, indica una de las personas entrevistadas: “Ambos son complementarios, pero los primeros tienen un contenido más de resorte ético filosófico, mientras que los segundos tienen también un valor de exigibilidad y tutela legal. ...Un buen soporte en valores humanistas facilita una mejor comprensión y respeto de los derechos humanos”.

Sobre la pregunta: ¿Considera que dentro del curso ha logrado trascender de la comprensión de los valores humanistas a la internalización de los contenidos propios de los derechos humanos, entendiéndolos como la comprensión mínima de las bases de la materia legal, y su praxis, para la comprensión de sus efectos en la sociedad como un todo y sus diferentes segmentos sociales?, se les solicitó que mencionaran algunos ejemplos:

Las tres personas entrevistadas estiman que el estudiantado finaliza el curso con gran sensibilización sobre los temas relacionados con los Derechos Humanos, debido a la vivencia que tienen dentro de los mismos. Mencionan frases como las siguientes:

- *Estimo que el curso les ha permitido a las personas estudiantes un acercamiento a temas muy sensibles, sobre los que no se acostumbra a discutir cotidianamente y se asumen como si fueran ya conocidos e interiorizados. La práctica les demostró que había mucho prejuicio, desconocimiento, preconceptos distorsionados y poca sensibilización en algunas áreas.*

- *Considero que sí, porque la educación en Derechos Humanos es fundamental, no podemos hablar de humanismo desconociendo los derechos de las demás personas, para la interiorización de los conceptos es necesario que haya una comprensión de los mismos. El ser humano es complejo por naturaleza y solo a través de la educación puede aprender a ser más humano y menos egoísta.*
- *La visita al centro penal denotó un comportamiento de respeto hacia las personas detenidas, sin temores, con mucho interés y ganas de ayudarles.*
- *También les caló mucho la idea de contribuir a generar una cultura de paz.*

Sobre la pregunta: ¿Cuáles han sido las principales limitantes enfrentadas por usted para la inclusión de los derechos humanos en su curso?, las personas entrevistadas indican entre otros, los prejuicios que traen las personas estudiantes de sus experiencias previas, así como estrategias más agresivas para desplazar al estudiantado a zonas que faciliten el acercamiento a la vulnerabilidad, con recursos adicionales para promover actividades concretas en las comunidades.

En cuanto a la opción presentada en el cuadro de valores, las personas entrevistadas marcaron todos; por ello, un 100% de los valores que se indican, se promueven dentro de los grupos del curso *Tópicos de una Cultura de Paz*.

Finalmente, para la pregunta: ¿Desde el punto de vista pedagógico, considera que hay aspectos que obstaculizan la implementación desde la práctica en el tema de derechos humanos y valores?, las personas formadoras indican: (1) falta de recursos para implementar más estrategias innovadoras que permitan la sensibilización del estudiantado (2) que en la época compleja en la que vivimos muchos derechos que se consideraban básicos han sido puestos en cuestión, por lo que estima que la Universidad debe expresar todo su compromiso con la materia (mayor contundencia) y (3) considera que los esfuerzos que se hacen con diferentes metodologías y estrategias son los adecuados para lograr la sensibilización de la comunidad estudiantil en la vivencia de los valores y los derechos humanos.

El segundo proyecto presentado por la Universidad Nacional corresponde al plan de estudios en Educación I y II Ciclos de la División de Educación Rural.

4.3. Ejemplo de Buenas Prácticas 3. Formación docente integral y acceso a grupos indígenas de Costa Rica a la universidad

4.3.1. Selección de la población participante

Para llevar a cabo el estudio, se determinó por parte de la investigadora que interesaba contactar a las siguientes personas clave:

- La coordinadora del plan de estudios ubicada en la unidad académica de Educación Rural. Se le solicitaron algunos nombres del personal docente.
- La directora de la unidad académica.
- Personas académicas.
- La participación de estudiantes de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar no se pudo realizar, por lo que se optó por realizar las entrevistas a cuatro estudiantes de la carrera de Educación Rural pertenecientes a los territorios Cabécar y Boruca.

Dentro de los conversatorios que se llevaron a cabo, en primera instancia se brindó la explicación de por qué interesaba conocer la experiencia educativa, así como, las razones del proyecto. Posteriormente, se preguntó el consentimiento de participar y se grabaron las entrevistas para no perder información.

4.3.2. Selección de las Técnicas de recolección de datos

Como se dijo en el apartado anterior, la técnica utilizada para llevar a cabo la indagación fue la entrevista, la cual se elaboró para aplicarse a la coordinadora, a personas estudiantes, al profesorado, así como a la directora de la unidad académica. Las entrevistas fueron avaladas por criterio experto.

4.3.3. Consideraciones éticas

Se conversó con la coordinadora y demás participantes, los cuales accedieron a participar, no sin antes explicarles en qué consistía la investigación. Además, a la señora directora de la carrera se le solicitó su consentimiento para grabar la entrevista.

Con los estudiantes la entrevista se realizó vía telefónica y a través de las redes sociales como WhatsApp. Los estudiantes se encuentran cursando actualmente su primer año de licenciatura y llevando tres cursos: Educación no formal en el contexto rural, Educación Rural y Desarrollo e Investigación 1.

4.3.4. Alcances y limitaciones

Vale la pena mencionar que aún no se ha podido contar con los planes de estudio de la carrera, solamente lo que se encuentra en la página web de la carrera; además, se tuvo que cambiar la población estudiantil en vista de que no fue posible entrevistar a los estudiantes de *Siwa Pakó*, razón por la cual se entrevistó a cuatro estudiantes de los territorios indígenas Boruca y Cabécar, los cuales pertenecen a la carrera de Educación Rural donde se trabaja con población indígena.

4.3.5. Reflexión y viabilidad de la buena práctica en relación con los indicadores definidos

En el trabajo de análisis que se llevó a cabo, se priorizan valores fundamentales para las personas que se entrevistaron, como por ejemplo: se orienta a la promoción de la afectividad, la solidaridad, el compromiso, el respeto hacia la naturaleza y toda forma de vida, la equidad, la inclusión, el liderazgo y la responsabilidad social, con el fin de fortalecer las capacidades de las personas, en atención a la misión histórica de la universidad.

Parte de los valores que se promueven en las personas estudiantes se relacionan con el derecho a una educación de calidad, conservar y ampliar la herencia cultural, justicia, igualdad y equidad, empatía y solidaridad de visiones indígenas, atención a la agenda país al universalizar el derecho a la educación formal de la niñez y personas jóvenes. Lo anterior se desprende de las entrevistas efectuadas para el análisis. Asimismo, el tipo de formación que recibe el estudiantado, donde se busca que sea más participativa, integral y humanista, enfocada en la defensa y el reconocimiento de los derechos humanos, basados en el respeto por las diferencias culturales que convergen en el aula y en las comunidades indígenas. Se destaca el respeto a la vida en comunidad y sus procesos organizativos a través de reflexiones críticas que construyan espacios de colaboración mutua, solidaridad, equidad social, inclusividad, equilibrio y justicia ambiental. Para lograrlo se propone generar un trabajo inter y transdisciplinario, tanto al interior de la UNA como fuera de esta, interrelacionándose en los ámbitos interfacultades, interinstitucional, con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Asimismo, el derecho a la formación de personas educadoras inspiradas y orientadas por la pedagogía rural donde se vincula la escuela, la familia, la comunidad y la formación docente para servir a una “escuela rural viva” que demanda mirada con perspectiva histórica, un trabajo pedagógico inspirado en la pedagogía crítica y un poder transformador. Por último, el derecho de búsqueda de una comunión armoniosa entre el saber tradicional con otros saberes: cosmovisiones indígenas.

La siguiente es la conceptualización de buena práctica desde el equipo investigador que define Miguel Zabalza de la Universidad de Santiago de Compostela (2012):

La idea de buena práctica se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en praxis, el concepto de praxis incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza. Praxis es según Freire reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (...) mejora el statu quo de las cosas y de las personas, la praxis tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla. (p.23).

4.3.6. Análisis metodológico de los resultados de la buena práctica del plan de estudios Cabécar desde la opinión de la coordinadora, la directora de unidad y personas profesoras

En este apartado, es importante indicar cuál ha sido la metodología empleada durante el desarrollo de la exploración, no sin antes mencionar, luego del análisis efectuado en conjunto con otra colega investigadora, por qué se selecciona este plan de estudios. La manera de abordarlo es el de elaborar una serie de entrevistas a las personas participantes claves, con el objetivo de conocer si consideran que el plan de estudios es un modelo de buena práctica. Es así como en primera instancia se hizo un análisis del plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, el cual se encuentra disponible en la página web de la unidad académica.

Se debe señalar que el plan de estudios es desarrollado conjuntamente por tres universidades públicas: la Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional. En ese sentido, interesa analizar los cursos que imparte la Universidad Nacional y en particular la División de Educación Rural del CIDE (Centro de Investigación y Docencia en Educación). Los cursos son: Desarrollo Humano y atención a la diversidad, Ética profesional docente, Didáctica de la Lectura y escritura, Planeamiento didáctico, Escuela y desarrollo comunal indígena,

Evaluación de los procesos educativos con enfoque intercultural, Investigación acción en el contexto indígena, Sistema educativo costarricense y Proyecto Pedagógico Comunal.

Posteriormente, se estableció la unidad de análisis, la cual refiere a los ejes de información del hecho investigado que surgen a partir de los datos analizados (Villalobos, 2018). Para este caso, se mencionan los siguientes: Conocimiento de la coordinadora, directora, personas académicas y estudiantes sobre el ejercicio de buenas prácticas, ejemplos de buenas prácticas, educación en derechos humanos y valores.

Con la unidad de análisis se prepararon las entrevistas, las cuales se grabaron y luego se transcribieron a la directora de la unidad académica y a la coordinadora. Además, a la coordinadora se le solicitó nombres de personas académicas que den clases en esta modalidad. Al personal docente se le envió una invitación donde se les explicaba el motivo de la entrevista a sus correos electrónicos. Con las personas estudiantes se efectuaron las entrevistas provenientes de la carrera de Educación Rural.

Con los instrumentos, se elaboró una matriz donde se fue vaciando la información según el análisis efectuado, tal y como se demuestra en el siguiente gráfico:

Figura 1. Matriz para recolección de información.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Unidad de análisis: Conocimiento de la coordinadora, directora, personas académicas, estudiantes sobre buenas prácticas, ejemplos, educación en derechos humanos y valores

Según lo expresado por la coordinadora, la directora de unidad y personas académicas acerca de qué son buenas prácticas:

Para las personas académicas:

... “Es aquella capaz de formar una ciudadanía con mirada crítica para leer y situarse en su comunidad, su país y la sociedad en general” (E.P. 1).

... “Enganchar con el grupo de estudiantes y convertirse en un direccionador de procesos” (E.P. 2).

Según lo expresado por la coordinadora:

... la sistematización de material que no solo se desarrolla en lengua española sino en su propio idioma para los centros educativos, en la línea de fortalecer la cultura académica.

La directora de unidad académica menciona:

... Aquella que el educador y educadora es un mediador que asume la posición que es un instrumento que ayuda a que el niño y niña construye el aprendizaje y entienda que es un aprendiente dentro de ese proceso educativo.

Los estudiantes opinan:

(Est. 1) ... Es que nos escuchen para poder nosotros aprender, tener conocimiento.

(Est. 2) ... Una buena práctica es la mediación que utiliza el docente para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

(Est. 3) ... Buena práctica está basado en una experiencia que ha generado buenos resultados en un tiempo de preparación.

(Est. 4) ... *Una buena práctica es donde tanto profesores como estudiantes dan lo mejor de sí mismos para que el nivel de aprendizaje sea todo un éxito en la formación académica.*

Según lo manifestado por las personas entrevistadas, las buenas prácticas son aquellas donde el actor principal es el estudiantado y donde la persona educadora es mediadora del proceso educativo. En el siguiente gráfico se extraen algunas frases de contenido:

Figura 2. Frases de contenido.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Ejemplos de buenas prácticas docentes

Según lo manifestado por las personas entrevistadas acerca de brindar ejemplos de buenas prácticas docentes se puede percibir diferentes ejemplos, los cuales enriquecen la práctica pedagógica.

Según opina una académica:

- *“Vivencia de una vida democrática en los salones de clase donde prevalece el espíritu nosótrico, el bien común, la colaboración y el trabajo comprometido con la realidad.*
- *Constitución de comunidades de aprendizaje capaces de dialogar, expresar afectos, manejar conflictos; así como investigar, publicar y viajar internacionalmente para compartir ese saber.*
- *Construcción social de conocimiento a partir del trabajo en equipo, la participación, organización y construcción social de conocimiento.*
- *Dedicarnos a escribir más en la realidad y menos en los papeles.*
- *Abandonar el papel tradicional de profesora-estudiantes, para asumirme como una aprendiente-colaboradora-mediadora-inspiradora.*
- *Diversificación de los escenarios de aprendizaje: en el ámbito nacional e internacional.*
- *Publicación en co-autoría con las comunidades de aprendizaje.” (E.1)*

Otro académico dice:

“Diario de clase, giras pedagógicas para compartir no solo análisis teóricos y conceptuales, sino cotidianidad y relaciones personales, entre otras. Lecturas diversas que deben adaptarlas para que la entiendan y discutan niños, niñas y adolescentes.” (E.2)

Según lo manifestado por la coordinadora:

- *“El proyecto en sí mismo ya sería una práctica en Derechos Humanos, por tener abordaje en esta población.” (E. 3. C)*
- *“Hemos hecho extensión, investigación, por ejemplo, sistematizar prácticas de ciertos cursos que nos han permitido tener libros y material didáctico para la comunidad cabécar, lengua cabécar.” (E. 3.C)*

- *“Desde TCU (Trabajo Comunal Universitario), cómo ese trabajo está ligado a mejorar las condiciones del centro educativo y la comunidad”.*
- *“Se han apoyado procesos para los chicos y chicas que están en secundaria para que puedan ingresar a las universidades, entonces el acompañamiento de ellos, traerlos a las universidades a las ferias. Se ha hecho un trabajo en ese sentido que permite que las universidades reciban esos estudiantes indígenas.” (E.3. C)*

El proyecto sería una buena práctica docente, cada U le ha tocado hacerlo, cada semestre le corresponde 1 o 2 cursos según la especialidad de la U. (E.3.C.)

Fortalecer que esos conocimientos indígenas no sean conocimientos de las personas académicas, que se respete la autoría pero además la autoría de los pueblos indígenas. (E.3.C.)

...La carrera tiene el privilegio de inyectar fondos para desarrollar procesos de acompañamientos más largos, se refiere a que por ejemplo: quieren aprender baile, se les hace un ciclo intermedio en junio, y en enero por lo que como comisión y equipo técnico se les fortalece áreas de su interés y áreas que hemos visto a partir de trabajar con ellos y procesos de diagnóstico que hay que fortalecer. (E.3.C.)

Para la directora de la carrera:

- *... “yo trabajé y les di lectura y escritura, tenía un apoyo, un sabio de la comunidad cabécar que trabajaba conmigo, formaba oraciones, enseñaba métodos y el señor don Jose hacía la traducción y se destacaban elementos significativos para los niños y niñas según el contexto en que estaban”. (E.4.D.U)*
- *... “en vez de ser un instrumento de desplazamiento, debe ser que ayude a preservar los valores culturales que el grupo decide, que sean ellos quienes deciden qué desean preservar y qué se quiere cambiar”. (E.4.D.U)*
- *...“se ha hecho un gran esfuerzo con estos muchachos brindándoles diferentes oportunidades de crecimiento profesional y personal.” (E.4.D.U).*

Para los estudiantes:

(Est 1) ... *el curso de Derechos de los niños y niñas donde el profesor respetaba lo que decíamos.*

(Est 2) ... *A lo largo de la carrera creo que los docentes se han preocupado por atender las necesidades, por atender recursos materiales que cada grupo necesita, implementa estrategias, motivan a que los estudiantes aprendan, incentivan también aquí los trabajos y el trato en grupo sea el mejor, promueven el aprendizaje significativo y tienen toda la disposición para evacuar dudas tanto grupal como individualmente.*

(Est 3) ... *Los cursos han respetado el contexto de la población estudiantil, sin embargo, esto no ha sido un factor fundamental para fortalecer y adquirir un compromiso de responsabilidad a los estudiantes.*

En el siguiente gráfico se extraen algunas frases de contenido:

Figura 3. Frases de contenido.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Educación en Derechos Humanos

Según Brenes (1992), la educación en derechos humanos no solo constituye una temática que debe ser enseñada, sino que además contiene los elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona el quehacer curricular y pedagógico. Por lo expresado en las entrevistas y cuando se les preguntó acerca de definir qué es la educación en derechos humanos manifestaron:

La académica opinó:

“Son los procesos de formación que permiten la construcción de una ciudadanía con pensamiento para el desarrollo de habilidades y actitudes capaces de generar una vida ético-política-ciudadana inspirada en la igualdad, la justicia, la equidad, la dignidad y el respeto de las personas en sus comunidades y la vida social en general”. (E.1.)

El académico dijo:

“La educación en derechos humanos es un proceso que cualquiera puede emprender, a cualquier edad y en cualquier lugar, para aprender sobre sus derechos humanos –y los de otras personas– y la manera de reclamarlos. Sirve a las personas para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto en sus comunidades y sociedades y en todo el mundo”. (E.2).

La coordinadora:

“Son el horizonte posible de garantizar la equidad en un mundo desigual”. (E.3)

La directora de unidad:

“La educación es un derecho, partiendo de eso, ellos han vivenciado lo que son derechos humanos. Son todos aquellos lineamientos que están establecidos por normas internacionales que ayudan al convivir, a la relación de grupos sociales que estamos.” (E.4)

Los estudiantes opinan:

(Est 1) ... la maestra le pegaban con el borrador porque el educador lo sabe todo, nos decía tontos. Los territorios indígenas nos tratan como adultos siendo niños. Como adultos no respetamos la niñez y poder comprender y respetar a los niños. No conocemos los derechos de los niños y es fundamental que se respeten. También hay derechos y deberes en derechos humanos.

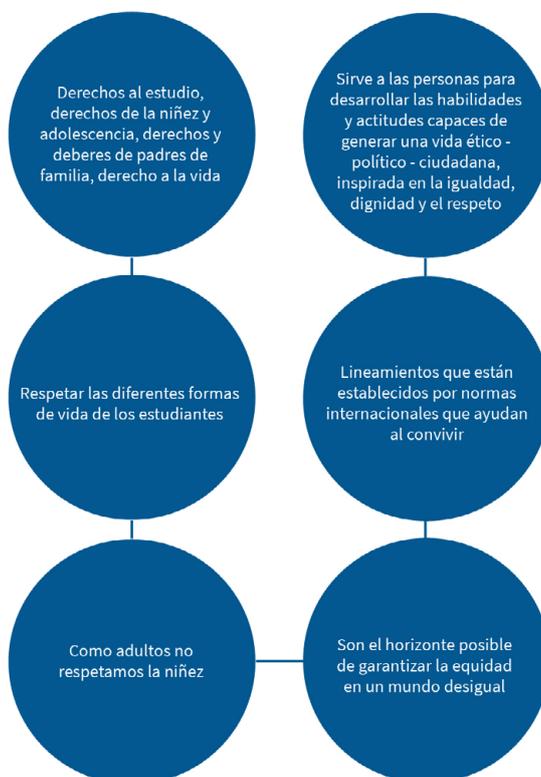
(Est 2) ... Derecho a la protección por parte de la ley, los seres humanos nacemos libres, Derecho a la libertad de pensamiento, Derecho al trabajo y Derecho a la seguridad social.

(Est 3)... Se han respetado las diferentes formas de vida de los estudiantes.

(Est 4)..... Derechos al estudio, derechos de la niñez y adolescencia, derechos y deberes de los padres de familia, derecho a la vida.

En el siguiente gráfico se extraen algunas frases de contenido:

Figura 4. Frases de contenido.



Fuente: elaboración propia

Metodología empleada durante la mediación pedagógica

Ante la pregunta ¿cuál metodología emplean durante la mediación pedagógica?, se presentan las respuestas, las cuales son variadas:

La docente opinó que el proceso metodológico en la mediación pedagógica:

...“plantea un estímulo a la intuición del saber de los maestros y las maestras; para que se animen a crear a partir de su creatividad y compromiso con la realidad. Se esfuerza por articular la práctica con la teoría para profundizar en la comprensión del trabajo que se va tejiendo en la vida cotidiana del ser y hacer de la persona educadora”. (E.1).

El docente manifestó:

*... “Trabajo en equipo y trabajo individual. El **aprendizaje** cooperativo exige una nueva relación entre profesor(a) y alumno(a) en el momento de aprender. Este modo de guiarlo es la **mediación**. El **mediador** es la persona que favorece el aprendizaje, que estimula el desarrollo de sus potencialidades y quien corrige funciones deficientes”. (E.2).*

La coordinadora de la carrera:

... “Estamos llegando al aula que todos son hablantes de cabécar, cuya lengua materna es el cabécar, hablan español, pero no todos tiene un español fluido, esto significa ceder espacios donde como académica pierdo el control porque ellos están hablando en cabécar, un respeto por esos momentos de diálogo donde muchas veces como académico no se puede explicar y un estudiante asume el rol de poder explicarlo al resto. (E.3. C)

“En la metodología, hay libertad, se respeta...”

Para los estudiantes:

Estudiante 1: *si el profesor nos dejaba que habláramos, nos escuchaba y eso es muy bueno.*

Estudiante 2: *... no*

Estudiante 3: ... *imperan más los docentes que respetan los valores y los derechos del ser humano.*

Estudiante 4: ... *sí es importante la práctica de los derechos humanos en los cursos.*

En el siguiente gráfico se extraen algunas frases de contenido:

Figura 5. Frases de contenido.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

En cuanto a los valores preestablecidos, existe total acuerdo entre las personas entrevistadas de que se deben trabajar aún más en la mediación pedagógica, respetando siempre a la persona estudiante desde su ámbito y comprendiendo su lugar de pertenencia.

Como parte de las entrevistas y con el fin de triangular la información se aplicó el cuestionario a personas estudiantes del curso “Tópicos de una Cultura de Paz” y a dos grupos de la carrera de Educación I y II Ciclos de la División de Educación Rural del CIDE.

4.4. Ejemplo de Buenas Prácticas 4. Estudiantes de los cursos Tópicos de una Cultura de Paz y Educación I y II Ciclos

4.4.1. Metodología

El objetivo de la aplicación de un cuestionario fue para conocer las actividades que las personas estudiantes consideran como “buenas prácticas” de acuerdo con las metodologías pedagógicas utilizadas por sus profesores durante un ciclo lectivo. Fueron dirigidas a estudiantes que matricularon cursos del Centro de Estudios Generales y de la División de Educación Rural del CIDE de la Universidad Nacional.

Se entregaron los cuestionarios por parte de las personas investigadoras en forma individual, en horarios de los cursos durante los meses de mayo y junio 2019. En total se llenaron 103 respuestas de estudiantes de las carreras: Educación I y II ciclos de la División de Educación Rural en la Zona de Upala y de los cursos de Tópicos de una Cultura de Paz del Centro de Estudios Generales, Sede Omar Dengo.

El cuestionario fue diseñado por el grupo de Buenas Prácticas, con preguntas abiertas y una de clasificación. Dicho cuestionario se dividió en cuatro bloques:

- **Características sociodemográficas:** edad, género, la unidad académica en la que estudia y el curso matriculado.
- **Contenidos sobre Buenas Prácticas:** se parte de la siguiente definición: las buenas prácticas constituyen acciones que han rendido buenos resultados en un determinado contexto, y que se espera que en contextos similares, rindan similares resultados.
- **Contenidos sobre los Valores:** Estos son concebidos como “los derechos inherentes a todas las personas. Definen las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder, especialmente el Estado. Delimitan el poder del Estado y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte medidas positivas que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos”.
- **Contenidos sobre Derechos Humanos:** se definen como los principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras o un comportamiento en lugar de otro. Son fuente de satisfacción y plenitud (Jiménez, 2010. *El valor de los valores en la organización*).

4.4.2. Resultados de las características sociodemográficas

Se recibieron en total 103 respuestas a cuestionarios de los siguientes cursos:

- Tópicos de una cultura de paz (CEG)
- Ecología indígena (CEG)
- Rural 01 y Rural 02 pertenecen a la carrera de Educación Rural I y II Ciclo de la División de Educación Rural del CIDE.

La muestra se compone de la siguiente manera:

Cuadro 5. Cantidad de estudiantes.

Estudiantes entrevistados		
Grupo	Estudiantes	%
CEG 01	28	27%
CEG 02	v	25%
RURAL 01	26	25%
RURAL 02	23	22%
Total	103	100%

Fuente: entrevistas realizadas (2019).

El anterior cuadro muestra la cantidad y el porcentaje de personas estudiantes entrevistadas: CEG 01 y CEG 02 pertenecen al Centro de Estudios Generales de la Sede Omar Dengo y Rural 01 y Rural 02 pertenecen a la carrera de Educación Rural I y II Ciclo de la División de Educación Rural del CIDE.

El cuadro 6 muestra el género de las personas que respondieron las encuestas:

Cuadro 6. Género de las personas entrevistadas.

Cantidad de personas por Género			
Profesor	Hombres	Mujeres	Sin Identificar
CEG 01	10	15	3
CEG 02	10	15	1
RURAL 01	10	15	1
RURAL 02	7	16	0
Total	37	61	5

Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Según se muestra en el cuadro 6, la mayoría de las personas entrevistadas son mujeres y hay 5 personas que no se identificaron, pero sí respondieron las preguntas.

Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes entrevistados.

Porcentaje de personas por género		
Hombres	37	36%
Mujeres	61	59%
Sin Identificar	5	5%
Total estudiantes	103	100%

Fuente: entrevistas realizadas (2019).

En el cuadro 7 se muestra el porcentaje de personas por género, representando las mujeres un mayor porcentaje.

4.4.3. Contenidos sobre buenas prácticas

En este apartado se analiza el criterio de las personas estudiantes que matricularon cursos de Estudios Generales de la Universidad Nacional y de la División de Educación Rural del CIDE sobre las actividades que consideran como buenas prácticas en la dinámica de clase desarrollada durante el I Ciclo Lectivo del 2019.

El motivo fundamental es lograr identificar, con base en la información obtenida, algunos elementos coincidentes que contribuyan con la aclaración de los criterios considerados en la investigación sobre el ejercicio de una buena práctica.

Del análisis de la información proporcionada se puede deducir que existe un proceso de sensibilización sobre algunos grupos que conforman la sociedad y que son considerados como “invisibles”. El énfasis se justifica debido al enfoque de los cursos con la población privada de libertad, por lo que algunos de los comentarios recogidos en el trabajo de campo, apuntan a identificar como una buena práctica:

- *“Claro, tuvimos una experiencia que muy pocos tienen la oportunidad, de conocer las personas que están en prisión.”*
- *“La gira al centro penitenciario fue muy enriquecedora.”*

- *“Sí, aún más con la charla del muchacho que estuvo en la cárcel”.*
- *“En el curso se toman temas de sensibilización social, como por ejemplo, la gira a la Reforma. La considero una buena práctica porque nos enseña sobre la realidad que viven estas personas”.*

Un elemento que contribuye en la temática de investigación es la importancia que le da el estudiantado al análisis de la realidad nacional e internacional con enfoque de los Derechos Humanos y a la reflexión personal que influye en una toma de posición personal con respecto a esta problemática. Entre los comentarios que se destacan son los siguientes:

- *“Sí, es un curso que nos invita a poner más atención a esas noticias en las cuales hay una violación de los DDHH y reflexionar al respecto”.*
- *“Una buena práctica es aquella en la que se busca ayudar a los demás y mejorar las condiciones, cumplir con los derechos humanos”.*

Asimismo, el concepto de “Humanismo” como una representación de una buena práctica es un tema recurrente al cual las personas estudiantes toman como referente dentro de la dinámica de los cursos del Centro de Estudios Generales; lo relacionan con los temas discutidos y analizados en la dinámica del aula. Algunas de sus manifestaciones son las siguientes:

- *“En todos son muy humanistas, desarrollistas y éticas”.*
- *“De hecho que sí. Cada uno de ellos refleja el humanismo, la aplicación de la sostenibilidad con el ambiente, cultura y aprendizajes significativos”.*
- *“En las lecciones y giras se creó un campo en el cual el estudiante se siente cómodo de expresar sus pensamientos y formas diversas de la perspectiva que se tiene sobre algún tema en específico, la docente brinda tranquilidad, y la seguridad con la que se refiere a los temas, es una manera eficaz de hacer entender al estudiantado las problemáticas reales del mundo”.*
- *“Las actividades permitieron fortalecer actividades positivas para la convivencia sana entre compañeros”.*

- *“Sí, de una manera sutil, el curso enseña cosas bases para una buena convivencia, además de los temas nos concientizan sobre las acciones de las personas. Además de la gira, nos enseña a ver la realidad desde otro punto de vista.”*

El último elemento que se rescata de la información obtenida de fuente primaria es la importancia que dan las personas estudiantes a la vinculación con la comunidad como una forma de sensibilización hacia los problemas que enfrentan y la contribución desde la Universidad en la búsqueda de posibles soluciones. Además, se rescata el grado de sensibilización que la población estudiantil adquiere cuando ellos ejerzan su profesión. Un ejemplo de este criterio es el siguiente:

- *“Este curso sí constituyen buenas prácticas porque se tuvo que ver mucho con la comunidad, la escuela, la vida cotidiana que uno vive en la enseñanza, fue muy bueno.”*

Al realizar la pregunta a los participantes en el estudio: ¿Por qué considera que es una buena práctica? ¿Qué enseñanzas le ha dejado?

A partir de la información obtenida y con base en la definición de “Buenas Prácticas” y en el aporte que se presenta en las respuestas, se clarifica el aprendizaje que se adquiere desde la práctica en el aula. Entre los comentarios más importantes que podemos resaltar sobre este tema están:

- *“Me ha permitido ver el sistema penal de una manera completamente diferente y poner en duda lo que realmente sucede en el país.”*
- *“En las generales he aprendido a leer muchas situaciones de una manera diferente, aún mejor.”*
- *“La idea bien establecida de los DDHH y del respeto hacia los demás, para crear el ambiente de paz.”*
- *“A ver de una diferente perspectiva los sistemas de justicia en el país y fuera de él.”*
- *“Porque nos hace ser proactivos en nuestra aula y también en nuestras comunidades. La experiencia genera aprendizajes. Además, la participación nos hace desenvolvernos en distintas áreas, fortaleciendo nuestras habilidades.”*

- *“Son buenas prácticas porque los profesores nos enseñan haciendo, a poner en práctica lo que aprendemos. Las enseñanzas son muchas tanto en lo personal como en lo profesional”.*
- *“La buena práctica es porque menciona educación para todos sin discriminación, ni color y el idioma. Una educación multicultural y de respeto”.*
- *“Me enseñó que los derechos humanos son para todas las personas sin excepciones y no debemos juzgar a los otros pues no sabemos qué situaciones viven o por lo que están pasando”.*
- *“Hay una excelente mediación pedagógica, las docentes son sumamente respetuosas, comprensivas y tolerantes, conocen ampliamente sobre los temas de los cursos a su cargo, permiten e incentivan a la buena convivencia entre estudiantes y entre docente y estudiantes. Todos los cursos han brindado grandes aprendizajes, las relaciones son más horizontales que verticales, las docentes no son una figura de poder sino una guía y apoyo en el proceso de aprendizaje”.*

De la información obtenida en el instrumento aplicado se puede extraer otro elemento que es de suma importancia para la definición de una estrategia pedagógica para que sea atractiva para la población que se pretende abordar. Esto se relaciona con la forma en que la juventud actual tiene una serie de expectativas sobre los procesos de aprendizaje que pasan por la cuestión de cómo se debe plantear un programa de curso y la definición de las estrategias metodológicas y evaluativas de los mismos, pero sobre todo cómo tocar las fibras más sensibles de las personas estudiantes a quienes están dirigidas.

4.4.4. Contenido de derechos humanos

En este apartado, igualmente se presenta en el cuestionario una definición de Derechos Humanos: “los derechos inherentes a todas las personas. Definen las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder, especialmente el Estado. Delimitan el poder del Estado y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte medidas positivas que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos”.

El tema de Derechos Humanos tiene diversos abordajes desde los más simples hasta los más complejos; por lo tanto, al intentar obtener información sobre este concepto se concebía de particular importancia establecer una definición que viniera a contribuir en las posibles respuestas obtenidas.

Ante la pregunta: ¿Considera importante la práctica de los Derechos Humanos que están presentes en el curso?, se delimita el margen que tenían las personas estudiantes en un tema tan amplio para rescatar aquellos elementos que son de mayor valía para la investigación.

Uno de los tópicos manifestados por las personas entrevistadas es la importancia de conocer los derechos que se poseen como seres humanos y la obligación que tiene el Estado de velar por el respeto de los mismos; pero a la vez, que dicho Estado fácilmente se puede convertir en violador de los derechos fundamentales.

Algunas de las opiniones que se rescatan en este apartado y que demuestran la anterior aseveración son las siguientes:

- *“Claro que sí porque muchos ignoramos los derechos que el estado nos brinda y los cuales tenemos que hacerlos respetar.”*
- *“Es muy importante el conocimiento de los DDHH en cuanto a su aplicación para defenderlos.”*
- *“Es importante porque se muestra el proceso a seguir en caso de alguna violación de uno de estos. El cómo saber defender estos es de carácter muy importante.”*
- *“Todos los temas son importantes, pero reconocer nuestro derecho y el de los demás me permite respetar y valorar a las demás personas y no ser de aquellos que discriminan y se sienten superior...”*
- *“Sí, hoy en día se cree, o se ha dejado de lado los Derechos Humanos, y aunque es algo que solo el estado puede violentarlos, los mismos ciudadanos lo hacemos, por lo que debería de ser necesario, implementarlos en más cursos, como este, en el que se hable más a fondo de los Derechos Humanos, tomando en cuenta las declaraciones sobre derechos humanos.”*

Otro aspecto de suma importancia que se logra visualizar a partir de las respuestas es la relación que hacen las personas estudiantes entre Derechos Humanos y Cultura de paz, ya que se considera como parte integral de una dinámica de clase que lleva implícito el abordaje de la temática, al considerarse que los Derechos Humanos:

- *“Son importantes porque crean una cultura de paz.”*

Se pone énfasis en la importancia que tienen los Derechos Humanos en sectores vulnerables de la sociedad, al afirmar:

- *“Claro. Me gustó mucho darnos cuenta tanto de los derechos del niño y la niña como los de los humanos, son inviolables y que necesitamos saber de esto.”*
- *“Mencione algunos ejemplos: Derecho a la educación. Derecho a la dignidad humana. Derecho al respeto.”*
- *“Es importante ya que tenemos que saber que somos diferentes lo cual no es que hay otro que sea superior o hay alguien más inferior a uno, debemos respetar la libertad, de expresión, todos tenemos derechos.”*

En el ámbito familiar de las personas estudiantes, se rescata la importancia del aprendizaje obtenido en el curso y que este a la vez permitió un proceso de reflexión interna para corregir elementos en la relación con la familia más cercana, destacado en el siguiente criterio:

- *“Sí los considero importantes, ya que durante este curso pude corregir actitudes para con mi familia en general.”*

Otro elemento que se puede resaltar como una información relevante para efectos de la investigación es el criterio manifestado por las personas estudiantes en donde se afirma categóricamente que los Derechos Humanos son muy importantes para la educación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje:

- *“Los derechos humanos son sumamente importantes para la educación, pues esto permite la construcción de una educación y un aprendizaje significativo e integral.”*

Al abordar el tema de la importancia de la práctica de los Derechos Humanos que están presentes en el curso y solicitar brindar algunos ejemplos para reafirmar estos hechos, los estudiantes manifiestan:

- *“La libertad. Poder expresarse libremente.”*
- *“Respeto a los demás y al ambiente donde todos convivimos.”*

- *“La educación como derecho de todos. El respeto a los demás ya que todos somos iguales. El derecho a opinar. El derecho a un receso”.*
- *“Derecho a la vida. Derecho a la libertad de expresión”.*
- *“Que todos tienen igualdad y oportunidad de recibir la educación. Que todas las personas son iguales sin ser discriminadas. Que las personas tienen derecho a hacer lo que quieran respetando la ley”.*

4.4.5. Contenidos sobre los valores

En este apartado, y según lo indicado anteriormente, se presenta un concepto de valores en el instrumento con el fin de introducir la comprensión del mismo para facilitar su identificación en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes.

Para efectos de esta investigación, los valores se definen como: “los principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras o un comportamiento en lugar de otro. Son fuente de satisfacción y plenitud. (Jiménez, 2010. *El valor de los valores en la organización*).

Con base en la información obtenida al realizar la pregunta: ¿Cuáles valores consideran que están presentes en los cursos? se elaboran una serie de cuadros y gráficos que permiten observar el criterio generalizado de las personas participantes en la muestra.

En el siguiente cuadro se muestran los valores con las respuestas, según el orden de la encuesta:

Cuadro 8. Análisis de la aplicación de los valores.

Lista de valores (relacionados con los DDHH y la protección de la dignidad humana)	SI	NO
Afecto / Empatía	81	22
A base de afecto empatizar con uno mismo y con el otro	72	31
Honestidad / Veracidad	86	17
Ser honesto y contribuir con sus acciones y expresiones a la veracidad	81	22
Equidad	83	20
Igualdad de oportunidades (desde el punto de vista del individuo)	82	21
Justicia	75	28
Igualdad de derechos (desde el punto de vista de la ley)	88	15
Libertad	89	14

Fuente: entrevistas realizadas (2019).

En este cuadro 8 se muestran los valores clasificados de mayor a menor, por respuestas (“Sí”).

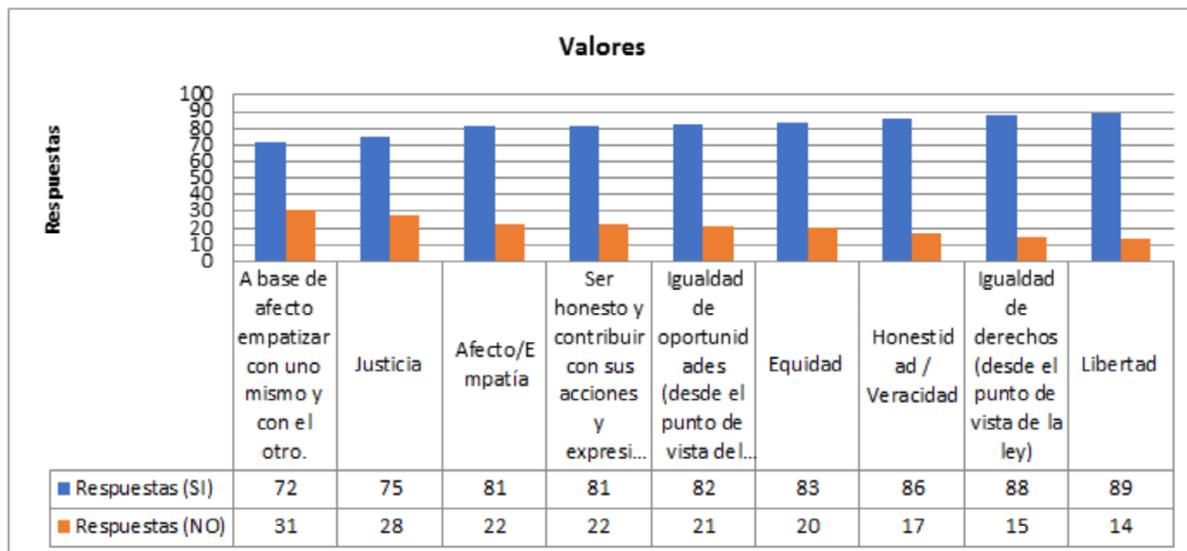
Cuadro 9. Análisis de la aplicación de los valores.

Lista de valores (relacionados con los DDHH y la protección de la dignidad humana)	SI	NO
Libertad	89	14
Igualdad de derechos (desde el punto de vista de la ley)	88	15
Honestidad / Veracidad	86	17
Equidad	83	20
Igualdad de oportunidades (desde el punto de vista del individuo)	82	21
Afecto / Empatía	81	22
Ser honesto y contribuir con sus acciones y expresiones a la veracidad	81	22
Justicia	75	28
A base de afecto empatizar con uno mismo y con el otro	72	31

Fuente: entrevistas realizadas (2019).

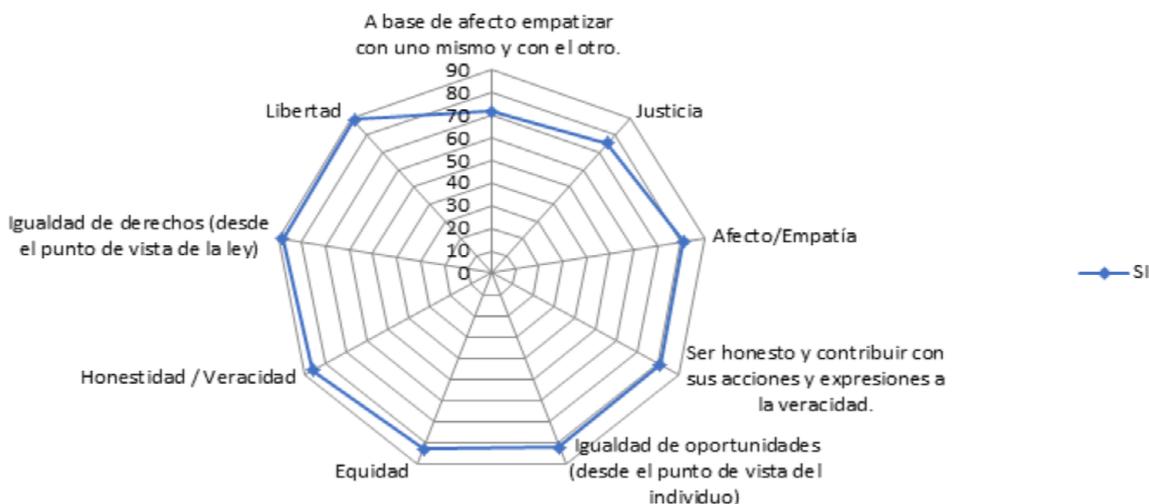
A continuación, se presenta la figura de los valores, comparados por respuestas (SÍ) y (NO):

Figura 6. Valores comparados por respuestas.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Figura 7. Principales valores positivos promovidos.



Fuente: entrevistas realizadas (2019).

Al consultar a los participantes sobre aquellos obstáculos que ellos consideran desde la práctica para la implementación del tema de Derechos Humanos y valores, argumentan que se debe incorporar la violación de los derechos humanos como un hecho común, con el objetivo de

poder reconocerlos desde la cotidianidad, aunque se asuma el riesgo de que no se consideren como denunciables. De acuerdo con lo anterior, un estudiante manifiesta:

“Muchas veces no sabemos reconocer cuando se están violentando los derechos, o cuando los violentamos es por lo que debemos darnos cuenta cuando eso sucede.”

Se puede observar el vínculo entre la participación del Estado y la sociedad en general como actores importantes en la implementación del tema de los Derechos Humanos y Valores.

El Estado debe considerarse en su papel de defensor y violador de los Derechos Humanos; por ello, adquiere gran importancia la forma en la que es abordado el tema por parte de este actor. Un estudiante manifiesta:

“El gobierno es el culpable. No más opresión para el pueblo. Libertad para todos.”

Además, la sociedad en general también cumple un papel fundamental en este tema, debido a que los individuos que conforman los diferentes sectores de la sociedad emiten criterios de acuerdo con su posición ideológica y sus intereses. Para ello, se rescatan los siguientes criterios:

“Sí. La diferencia de ideología puede influenciar en la toma de decisiones sobre la aplicación de los derechos humanos.”

“Hay personas que piensan que por tener más dinero o poder en algún cargo relevante, ya pueden pasarle por encima a los menos privilegiados, quitándole sus derechos y ahí siento que es donde se pierden los valores.”

De acuerdo con la información obtenida en la aplicación de los instrumentos para la investigación, siempre se presenta la educación como un elemento importante para el tratamiento del tema de Derechos Humanos y valores, y cómo esta influye en el grado de sensibilización:

“Tal vez sería el hecho de que hay personas que por su educación aún no son capaces de tener una mentalidad más abierta que les permita aceptar ciertas acciones que parten de otras personas.”

Finalmente, se realiza un análisis de los siguientes planes de estudio para la formación de docentes de la Universidad de Costa Rica.

4.5. Ejemplo de Buenas Prácticas 5: La educación en valores y derechos humanos en los planes de estudio para la formación de docentes (Universidad de Costa Rica)

Por parte de la Universidad de Costa Rica, se seleccionaron algunos cursos que se ofrecen de manera regular en la Escuela de Formación Docente y que ofrecen ejemplos claros de lo que se ha denominado “buenas prácticas”, en el sentido de que son actividades que se ofrecen de manera constante.

En la sección del comité de Investigación se consideraron de manera especial los lineamientos sobre derechos humanos que, según la Asamblea General de las Naciones Unidas (2014), deben estar incluidos en los programas de profesorado. Estos son los siguientes:

- a) Unos objetivos de aprendizaje que abarquen los conocimientos, las competencias, las actitudes y las conductas en relación con los derechos humanos y la educación en derechos humanos.
- b) Los principios y las normas de derechos humanos, así como los mecanismos de protección existentes tanto en las comunidades donde trabajan los educadores como en otros lugares.
- c) La consideración de los derechos y la aportación de las personas educadoras y el alumnado, al abordar los problemas de derechos humanos en la comunidad donde viven, incluidos los problemas de seguridad.
- d) Una metodología apropiada para la educación en derechos humanos que sea participativa y experimental, se centre en la persona alumna, esté orientada a la acción y tenga en cuenta los aspectos culturales.
- e) Aptitudes sociales y estilos de liderazgo de las personas educadoras que sean democráticos y coherentes con los principios de derechos humanos.
- f) Información sobre los recursos pedagógicos y de aprendizaje existentes para la educación en derechos humanos. Se incluyen las tecnologías de la información y las comunicaciones para fomentar la capacidad de examinarlos y elegir entre ellos, así como de desarrollar otros nuevos.
- g) La evaluación periódica y motivadora del alumnado, tanto formal como informal.

Es decir, según las expectativas de las Naciones Unidas, la educación en derechos humanos debe ser interactiva, constante y explícita con respecto a tales derechos. Lo anterior se complementa muy bien con la definición de buenas prácticas en la enseñanza de los Valores y los Derechos Humanos que se ofrece en este documento, el cual las define como “experiencias pedagógicas que, por su naturaleza, son relevantes, transformadoras y producen impacto formativo entre las personas que participan durante ese proceso educativo y, por tanto, necesitan ser resaltadas y compartidas” (p. 8).

Dadas las anteriores especificaciones, se estimó relevante ser consecuente con los aspectos considerados en el presente proyecto y se buscaron aquellos cursos que en la Escuela de Formación Docente de la UCR correspondieran a esos lineamientos o se acercaran lo más posible a ellos. A continuación, se estipulan los cursos por carrera:

Cuadro 10. Cursos impartidos en la Escuela de Formación Docente de la UCR.

Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación Secundaria
FD-0174 Educación para la Paz	FD-0260 Educación Intercultural (Obligatorio para Educación Primaria, opcional para todas las carreras de Educación Secundaria)	FD-5043 Ética Ambiental (Opcional para todas las carreras de Educación Secundaria)
F-5131 Ética Profesional Docente (Curso de servicio de la Escuela de Filosofía)	FD-5045 La Enseñanza de la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos (Obligatorio para Educación Primaria, opcional para todas las carreras de Educación Secundaria)	FD-Educación Sexual (Opcional para todas las carreras de Educación Secundaria)
	F-5131 Ética Profesional Docente (Curso de servicio de la Escuela de Filosofía)	F-4021 Filosofía y Derechos Humanos (Curso opcional y sólo para carrera de Enseñanza de la Filosofía)
		F-5131 Ética Profesional Docente (Curso opcional y sólo para carrera de Enseñanza de la Filosofía)

Fuente: Escuela de Formación Docente de la UCR.

En el análisis de cada curso se observará que no se sigue un patrón uniforme entre todos, pues algunos son obligatorios y otros son sólo opcionales. Por su parte, hay cursos fundamentales como “Ética Profesional Docente” o “Filosofía y Derechos Humanos” que dependen de instancias educativas fuera de Formación Docente y que son meramente opcionales. También, se ofrece el curso “Educación Intercultural” que pertenece a una nueva propuesta en el plan de estudios de Educación Primaria y que se empieza a enseñar a partir del 2021 con la opción de ser optativo para las carreras de Educación Secundaria.

4.5.1 Análisis de los cursos representativos de Educación en Valores y Derechos Humanos en las carreras de la Escuela de Formación Docente de la UCR

Para efectos de complementar lo ya desarrollado dentro de este Comité, tales cursos serán estudiados bajo los criterios estipulados dentro del propio Proyecto y aplicados a las otras buenas prácticas, a saber, **título, descripción, metodología, resultados esperados y limitaciones.**

A estas categorías se les agregará un apartado por curso que integra los insumos dados en los diferentes grupos focales que realizó el comité de Investigación de la UCR con personas estudiantes y docentes y que se refirieron a esos cursos directamente. Este apartado se tituló **“Apreciaciones de los Grupos Focales”.**

Esta información se recaba de esta forma dado que muchos de los cursos mencionados no se ofrecen de forma regular, es decir, no siempre hay estudiantes llevándolos. Los cursos que se dan de forma regular son los de las carreras de Educación Preescolar y Primaria, pero se imparten según demanda de tales carreras. En Educación Secundaria, los que se dan con más uniformidad son FD-5043 Educación Ambiental y FD-5032 Educación Sexual. Estos son parte de las opciones que se le ofrecen a cualquier estudiante de Formación Docente.

Los grupos focales lograron recabar la información de 72 estudiantes. De estos, el 29% son de Educación Primaria, el 26% de la carrera de Orientación, el 25% de Educación Preescolar, 13% de Educación Secundaria, 6% de Educación Especial y 1% de Administración Educativa. De los cuales, el 82% son de género femenino y el 18 % masculino.

De igual forma, en los grupos focales participaron 38 profesores. Estos quedaron distribuidos de la siguiente forma: Educación Primaria (47%), Educación Preescolar (23%), Orientación (16%), Educación Especial (8%) y Educación Secundaria (6%). De los cuales, el 74% son del género femenino y el 26% masculino. Estos fueron realizados entre octubre de 2018 a julio 2019.

4.5.2. Análisis de cursos

FD-0174 Educación para la Paz

(Plan de Estudios de Bachillerato en Educación Preescolar-VI ciclo)

Descripción

Este curso busca introducir al estudiantado al concepto y la vivencia de la paz positiva, entendida esta como el compromiso del ser humano con la justicia social, los derechos humanos, la ecología y el desarrollo, de forma tal que logre establecer un vínculo entre el papel del docente y la calidad de vida del contexto al que pertenece.

Bajo un enfoque constructivista, se espera implementar un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico, participativo e interactivo entre todos los participantes del curso. Se incentivará la reflexión y la acción continua, de manera que el estudiantado pueda desarrollar valores de diálogo, cooperación, solidaridad, respeto y búsqueda de soluciones a problemas cotidianos, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

Metodología

El curso se basa en los principios de aprendizaje cooperativo y permite generar momentos didácticos, pluridireccionales, mediante exposiciones del personal docente, exposiciones de las personas estudiantes e invitados, usos de los medios audiovisuales, talleres y giras, así como también observaciones en instituciones del nivel de Preescolar. Se privilegiará el trabajo en grupo, pero con clara identificación de los aportes individuales.

En todo momento se tratará de vincular la teoría y la práctica, el discurso escrito y la realidad, de manera que se alimente de la cotidianidad del contexto nacional e internacional.

Resultados esperados

Promover estrategias pedagógicas para desarrollar la Educación para la Paz con los niños y las niñas preescolares, partiendo del análisis de la cotidianidad y de las vivencias personales, de manera que se contribuya a la construcción de la convivencia y de la cultura de paz que debe prevalecer en las instituciones educativas.

Limitaciones

Es un curso que cumple bien con las características esperadas en un curso que fomenta una educación en valores y en derechos humanos de forma explícita. La única limitante es que es un curso propio solo de una de las carreras de Formación Docente.

Apreciaciones de grupos focales

Se reconoce el curso como centrado en una educación en valores y derechos humanos y se reafirma que la teoría y la práctica se vinculan de forma efectiva.

FD-0260 Educación Intercultural

*(Plan de Estudios de Bachillerato en Educación Primaria-VIII ciclo) * Se abre por primera vez II-ciclo 2019.*

Descripción

La educación intercultural se ubica como una nueva tendencia en la educación que pretende ir más allá del simple reconocimiento del carácter multicultural y multiétnico de nuestras sociedades. Constituye un esfuerzo en el fortalecimiento de las identidades locales, la defensa de los derechos humanos, la igualdad en el acceso a las oportunidades y la equidad en la participación de todas las personas. Es una mirada posibilitadora del ser ante una sociedad que en ocasiones invisibiliza las diferencias culturales, étnicas, sociales e individuales existentes, propiciando la exclusión y la desigualdad.

El fenómeno de la migración en el país, aunado a las demandas en pro de los derechos humanos de minorías tradicionalmente excluidas, o bien ciudadanías emergentes, hace necesario que la educación facilite procesos de comunicación y cree espacios de encuentro para la construcción de una sociedad inclusiva. Considerando que la interculturalidad va más allá de la simple tolerancia, la escuela en su práctica tiene la posibilidad desde esta mirada de lograr el desarrollo personal y social de sus estudiantes, basada en el respeto por los demás, la ruptura de los estereotipos, el diálogo en y desde la diferencia y el trabajo colaborativo.

Es necesario que las personas docentes de Educación Primaria comprendan y apliquen los principios de la educación intercultural en su quehacer profesional. Esto implica tener presente la propia identidad en relación con referentes culturales más amplios y/o universales que

integran la condición humana y que permiten establecer intercambios culturales equitativos y responsables. Es fundamental el conocimiento de la realidad de los diferentes grupos étnicos, sociales y culturales que existen en Costa Rica, así como el marco legal y los esfuerzos institucionales del Estado y de la sociedad civil en el campo de la interculturalidad.

Metodología

El curso se ubica dentro de la corriente de la pedagogía crítica, pues busca promover cambios en el quehacer educativo para incidir efectivamente en la transformación social. Las propuestas didácticas son las siguientes:

- Pasantías formativas, entre ellas visitas a comunidades indígenas y centros educativos como actividades de formación.
- Conversatorios con diferentes personas expertas en la temática.
- Redes semánticas para relacionar conceptos, en estos se incluyen la realización de indagaciones documentales y de inmersión en el campo.
- Simulación de actividades profesionales: se elaborarán y aplicarán estrategias de educación intercultural de acuerdo con contextos y realidades específicas (formulación de proyecto).
- Trabajo colaborativo, en el cual se implementarán sesiones de trabajo on-line individuales o grupales.
- Clases magistrales participativas.

Resultados esperados

Construir un marco referencial en torno a los principios conceptuales y metodológicos de la educación intercultural que permita la promoción de prácticas pedagógicas democráticas y fundamentadas en los derechos humanos.

Limitaciones

La única limitante es que es un curso propio solo de una de las carreras de Formación Docente, a saber, del Bachillerato en Educación Primaria. Para las de Educación Secundaria, es opcional.

Apreciaciones de grupos focales: * No se dan todavía apreciaciones porque se da hasta este II ciclo de 2019 por primera vez.

FD-5045 Enseñanza de la comprensión internacional y los derechos humanos

(Curso exclusivo para la Licenciatura en Enseñanza de la Educación Primaria-II ciclo Licenciatura y opcional para carreras de Educación Secundaria).

Descripción

La finalidad principal del curso es proporcionar una perspectiva integral del trabajo en el ámbito de los Derechos Humanos, siguiendo un hilo conductor que va desde los fundamentos filosóficos, históricos, conceptuales, pasando por los mecanismos legales estatales e internacionales de protección, hasta las diversas modalidades de respuesta, del ámbito general al ámbito particular. Al mismo tiempo, el estudiantado profundizará en las perspectivas y aproximaciones que existen de los Derechos Humanos con el objetivo de incorporar los elementos a su práctica personal y profesional.

Metodología

El curso se ubica dentro de la corriente de la pedagogía crítica, la cual tiene como objetivo partir del cambio en las condiciones de vida de las personas, su concientización y la transformación social que puedan generar para la satisfacción de sus necesidades como seres humanos y como sociedad en general.

El curso tendrá una metodología participativa y presencial, fundamentada en la experiencia educativa y las necesidades de formación de las personas estudiantes. Por lo tanto, se busca que la construcción del aprendizaje sea propiciada por parte de todas las personas participantes, se trabajará mediante actividades que fomenten el análisis y discusión de la teoría y la práctica, así como presentaciones breves de trabajos específicos, discusiones colectivas, análisis de lecturas y elaboración de recursos didácticos para los Derechos Humanos.

Resultados esperados

- Estudiar aspectos filosóficos, teóricos y conceptuales sobre el Enfoque de Derechos Humanos, así como sus aspectos operativos.
- Analizar el papel desarrollado por la Educación basada en un enfoque de Derechos Humanos, dentro del contexto globalizado.
- Analizar el papel del personal docente en la transformación de la sociedad y defensa de los derechos, mediante una lectura crítica de la realidad.

Limitaciones

La única limitante es que es un curso propio solo de una de las carreras de Formación Docente, a saber, la Licenciatura en Educación Primaria. Por su parte, se ofrece de forma optativa para las carreras de Educación Secundaria.

F-5131 Ética Profesional Docente

(Curso opcional para Bachillerato en Enseñanza de la Filosofía; no disponible para los planes de estudios de otras carreras de Educación Secundaria. Curso obligatorio para Bachillerato en Educación Preescolar y Bachillerato en Educación Primaria (VIII ciclo, en ambas carreras)

Descripción

En este curso se consideran algunas nociones básicas de la ética (origen y evolución del término), después se aborda la temática de ética profesional (Relativismo, Deontología, Ética de los Deberes, Códigos de Ética Profesional) y finalmente se hace énfasis en la ética en el ámbito educativo formal (valores y convivencia, principales tendencias éticas en educación, la ética en la evaluación de los aprendizajes). Se analizan problemas concretos del ejercicio docente, el carácter ético de algunos de los conflictos actuales del contexto educativo, la formación docente y la interacción con las personas estudiantes. De igual forma, se abren espacios para la discusión de temáticas propias del ejercicio educativo con niños, niñas y jóvenes y las distintas materias a impartir.

Metodología

Se emplearán lecciones magistrales, discusiones en grupos, resúmenes y comentarios de lecturas. Se fomentará el trabajo cooperativo en el análisis de dilemas éticos.

Resultados esperados

Identificar nociones básicas de ética y sus repercusiones en la construcción de una ética profesional docente. Reconocer la importancia de la ética en todos los ámbitos del quehacer docente: en relación con los contenidos de la materia impartida, en relación con el estudiantado y colegas, y en relación con la realidad del contexto social en que se labora.

Limitaciones

La materia se presta para un intercambio vital de vivencias y situaciones de la vida real del docente. Además, en bibliotecas y en internet abundan materiales para desarrollar muy bien el curso. Sin embargo, la principal limitación es que es un curso optativo para la mayoría de las carreras impartidas en Formación Docente; solo es parte regular en el plan de estudios de Educación Primaria y Educación Preescolar. Una persona estudiante de la carrera de Educación Secundaria puede graduarse sin haber llevado nunca este curso.

Apreciaciones de grupos focales

El tema de los valores se ve siempre de forma clara y explícita puesto que es un curso de Ética. El tema de los derechos humanos se toca, pero de forma sesgada pues se habla de derechos y deberes de las personas educadoras o las instituciones que las representan, pero no se trata en ninguna lectura o actividad específica.

FD-5043 Educación Ambiental

(Curso opcional para cualquier carrera de Educación)

Descripción

El curso introduce al educando en el estudio de la educación ambiental crítica, la cual contextualiza la problemática socio-ambiental local, nacional e internacional, dentro de un

proceso de globalización convencional-neoliberal, con su contaminación y degradación de los ciclos ecológicos. Al respecto, se analizan las causas y consecuencias de la poli-crisis y sus posibles soluciones o alternativas, mediante un planteamiento de sustentabilidad real, con cambios estructurales del sistema de desarrollo vigente. Así, se favorece la formación pedagógica y el desarrollo de nuevos conocimientos críticos y actitudes básicas necesarias para que el educando sea capaz de comprender e impulsar un manejo sustentable del ecosistema y el desarrollo de un modelo socio-político alternativo.

El curso propone que las personas estudiantes realicen un estudio teórico-práctico crítico desde una perspectiva histórica, antropológica, en la búsqueda de soluciones humanísticas y sustentables, donde la educación ambiental juega un gran papel en la actualidad, mediante el estudio de los conceptos y características, donde se pueda generar conocimientos críticos, procesos de sensibilización socio-ambiental, habilidades y destrezas de estudio y aplicación sobre la realidad, con valores humanos, solidarios y tolerantes.

Metodología

1. Se desarrollará la clase magistral con exposiciones y participación estudiantil, mediante trabajos asignados (exposiciones y debates) y el uso de audiovisuales para analizar películas, documentales sobre problemas socio-ambientales.
2. Se invitará a una persona para que comparta sus experiencias en temas de educación ambiental.
3. Se investigará la fecha de alguna celebración ecológica y se desarrolla el tema que le concierne, luego se expone con un “collage” ante el grupo.
4. Se analizará el contenido de una película: se envía un informe de una hoja promedio sobre su análisis e interpretación crítica.
5. Se analizará un video, de donde se envía un informe crítico de una hoja promedio.
6. Se escoge y desarrolla una Técnica y expone ante el grupo.
7. Se realizará un trabajo de Aplicación: de la EA sobre un tema concreto y luego se expone ante el grupo.

8. Se realizará un Taller: en algún centro educativo o grupo organizado y luego se envía un informe.

9. Se expondrá una lectura: (análisis de texto resumido) sobre un tema escogido previamente, para su lectura-resumen de manera crítica. Además, deberán desarrollar un ensayo bibliográfico, tomando un tema-problema concreto, donde se aplica la EA en la estructura del trabajo.

10. Se presentará una antología como apoyo básico para el curso.

Resultados esperados

Analizar la educación ambiental crítica, como parte fundamental para un proceso educativo, mediante una pedagogía alternativa como respuesta y solución a la crisis actual.

Capacitar al estudiante para realizar una educación ambiental en el aula y en su entorno de vida socio-ambiental de manera crítica, sustentable.

Limitaciones

Es un curso que lleva al estudiantado a una compenetración de los derechos y deberes respecto a la educación ambiental de manera muy detallada (películas, discusión de problemas actuales y locales, etc.) y procura un contacto vivencial con el aula en relación con los contenidos. Pero, igual que otros, en la formación de docentes en general y Educación Secundaria en particular, no es un curso obligatorio en el programa ni ofrece las características plenas de un curso con buenas prácticas en Derechos Humanos y Valores. Sin embargo, se hace la acotación de que es muy popular y suele ser una de las opciones más buscadas por las personas estudiantes, como se revela en los grupos focales.

Apreciaciones de grupos focales

Es un curso que se percibe de forma muy positiva; las personas estudiantes y docentes suelen identificarlo como un curso relativo a los derechos humanos, pero más inclinado a la revisión de la educación de valores. Se suele convocar palabras como “responsabilidad”, “cuidado”, “respeto”, “justicia” en diferentes instancias del curso. Entra dentro del criterio de buenas

prácticas en enseñanza de valores en tanto que hay mucha discusión y vivencia de los valores mencionados en las acciones pedagógicas, las cuales no se limitan a lo teórico, sino que buscan aprenderse y proyectarse en diferentes ambientes de aprendizaje fuera del aula.

FD-5032 Educación Sexual

(Curso opcional para cualquier carrera de Educación)

Descripción

El curso de educación sexual presenta una doble condición: se brinda como repertorio y como curso optativo. Como repertorio puede ser matriculado por personas estudiantes de las áreas de artes y letras, ciencias básicas, ingeniería y salud; como curso optativo por personas estudiantes de las diferentes carreras de Formación Docente.

Se pretende que el estudiantado tenga la posibilidad de realizar un análisis crítico de la realidad y la vivencia personal de la sexualidad, trascendiendo el plano de lo biológico e inscribiéndola en un espacio multidimensional, integral y constituido por lo social, cultural, ideológico, psicológico y espiritual.

Asimismo, su enfoque constructivista busca la generación de conocimientos, actitudes, sentimientos, comportamientos, intereses y valores que le permitan disfrutar de la expresión de la sexualidad libre y responsablemente, en convivencia con otros, manteniendo una autoestima saludable y la autonomía para generar procesos de cambio social.

Se trabajarán nociones generales acerca de la sexualidad como la construcción socio-histórica, política e ideológica de la misma, los aspectos que la componen, las múltiples expresiones que le caracterizan y las diversas formas de educarla en las diferentes etapas de la vida.

El propósito fundamental del curso es que las personas estudiantes comprendan los diferentes elementos y expresiones de la sexualidad y su construcción social, así como los principios fundamentales de la educación sexual con miras a desarrollar competencias que le permitan plantear procesos educativos contextualizados y pertinentes con diferentes grupos etarios.

Metodología

Con la finalidad de que el estudiantado construya conocimientos, actitudes, valores, intereses y expresiones sexuales inteligentes emocionalmente, se empleará una metodología participativa, que permita generar un proceso de reflexión y empoderamiento, a través de diferentes estrategias pedagógicas, entre ellas: lecturas, investigaciones, discusiones, exposiciones, visitas a instituciones, programación de talleres, videos documentales, ejercicios de sensibilización y pruebas.

Cada una de las sesiones de trabajo se desarrollará bajo la metodología de taller, incorporando las diferentes estrategias metodológicas indicadas y tomando como punto de partida las lecturas asignadas previamente a las personas estudiantes para cada sesión.

El abordaje de las diferentes temáticas provee a la persona estudiante de conocimientos, destrezas y herramientas que les permiten construir talleres educativos en diferentes poblaciones, lo cual también forma parte de su quehacer en el curso.

Resultados esperados

1. Analizar diferentes expresiones de la sexualidad humana, comprendiéndolas como productos socioculturales susceptibles de ser reeducados, con miras a generar experiencias más saludables, gratificantes e inclusivas.
2. Desarrollar competencias fundamentales para generar acciones educativas relacionadas con el tema de sexualidad, que resulten pertinentes, significativas y contextualizadas.

Limitaciones

Es un curso que toca temáticas cercanas a los Derechos Humanos y los Valores, pero no los asume como plataforma explícita. Es un curso muy solicitado en matrícula y generalmente se abren dos grupos, pero no alcanza para satisfacer la demanda. El faltante de oferta se ha marcado aún más en los últimos dos años ante la implementación de las nuevas guías de educación sexual del MEP y las discusiones políticas acerca de los derechos de la comunidad LGTB, pero la Escuela de Formación Docente no ha podido ofrecer más cupos por cuestiones presupuestarias.

Por su parte, es otro curso que se ofrece de forma optativa. En ninguna carrera de educación se exige este curso de forma regular.

Apreciaciones de grupos focales

Se percibe como un curso relativo a los derechos humanos y valores, aunque no hay un rubro específico que hable de esos temas. Se suele recalcar que se examina continuamente lo que significa el valor de la tolerancia, el respeto a la diversidad sexual, el derecho a la expresión física del afecto y la atracción sexual, la libertad de expresión sobre las diferentes maneras de sentir y vivir la sexualidad. Se cumple de alguna manera con buenas prácticas en tanto que, aunque no se discutan específicamente los derechos humanos, se procura una reflexión constante sobre los prejuicios que disminuyen la libertad y la expresión libre de la sexualidad de las personas, procurando gran interacción de las personas estudiantes entre ellas y una transformación de sus ideas. Generalmente, el estudiantado suele mencionar que el curso hace una diferencia positiva respecto a su percepción de la sexualidad humana y los hace más prudentes sobre sus juicios hacia los demás. (Para esta sección, además, se entrevistó a una de las profesoras que suele dar este curso, Msc. Ana Cecilia Chinchilla).

F-4021 Filosofía y Derechos Humanos

(Curso disponible de forma optativa para cualquier estudiante de Enseñanza de la Filosofía)

Descripción

El análisis filosófico respecto de los derechos humanos (DD. HH) es tan necesario hoy como lo ha sido desde hace mucho tiempo atrás. Se discutirá la necesidad de estimular una actitud vigilante respecto de los valores expresados en el lenguaje de los derechos fundamentales y la consecuente aspiración de construir un mundo donde valga la pena vivir. Abordar críticamente los DD. HH presupone tomar en cuenta un buen número de disciplinas académicas: derecho, economía, sociología, antropología, psicología social, etc. La filosofía en su especificidad, si tal cosa existe, está llamada a ofrecer sus servicios para la dilucidación y crítica de los valores y las esperanzas que están contenidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y sus subsecuentes pactos. El seminario enfrenta los desafíos teóricos y problemas filosóficos observables en la defensa de aquello que denominamos derechos humanos. Se abordarán problemas fundamentales referidos a la 'naturaleza', tipo y alcance de los derechos humanos.

Se examinarán sus apelativos de universal, prioritario, legal-moral (normativo), institucional y socio-político. El curso girará en torno a cuestiones problemáticas como i) la tensión entre derechos humanos como ‘derechos políticos’ y como ‘derechos socio-económicos y culturales’, ii) la ‘naturaleza’ de DD. HH, iii) la relación entre DD. HH y derechos ciudadanos, iv) las diversas ofertas teóricas sobre DD. HH en la filosofía política contemporánea (como filosofía práctica y aplicada). Se examinarán los problemas mencionados y las respuestas ofrecidas desde las más sobresalientes líneas de pensamiento en la filosofía política contemporánea: el neorrealismo, el cosmopolitismo, el comunitarismo, el igualitarismo liberal y las diversas formas de socialismo.

Metodología

Analizar de manera sistemática temas de Derechos Humanos y lecturas paralelas de autores especialistas, sobre todo de autores contemporáneos (N. Bobbio, D. Miller, J. Nickel, S. Benhabib, Amartya Sen, L.Wenar, C. Beitz, Luis Villoro, S. Meckled-García, J. Rawls) y algunos otros relativos al contexto latinoamericano. Las personas estudiantes harán varias entregas de comentarios de lecturas y discutirán problemas específicos en clase.

Resultados esperados

Al finalizar el seminario, se espera que las personas estudiantes logren:

1. Comprender y articular los problemas y desafíos que ofrecen las diversas teorías de derechos humanos (igualdad, justicia social, libertad, pluralismo, etc.).
2. Interpretar de modo claro y cuidadoso los textos clave sobre la temática.
3. Desplegar un buen grado de conocimiento del trabajo de teóricos de DD. HH en la filosofía moral y política contemporánea.
4. Desarrollar métodos para el planteamiento y valoración de soluciones a problemas particulares relativos al tema de derechos humanos a la luz de la filosofía moral y política contemporáneas.

Limitaciones

Es un curso propio de la carrera de Filosofía que solo las personas estudiantes de Enseñanza de la Filosofía eventualmente pueden matricular. Pero, además, no es un curso obligatorio para las mencionadas personas estudiantes, de manera que, igual que el anterior, la mayor parte del

estudiantado de la carrera de Formación Docente pueden graduarse sin haber llevado el único curso de Derechos Humanos disponible cerca de su ámbito.

Apreciaciones de grupos focales

Esta apreciación es dada por un grupo muy reducido de participantes porque este curso solo se puede llevar en una carrera. Se indica que el curso resulta muy ilustrativo desde el punto de vista teórico e histórico y aunque se analizan muchos problemas contemporáneos, no hay una interacción más vivencial con contextos sociales activos.

4.5.3 Análisis comparativo de los insumos de los grupos focales y el desarrollo de los cursos relativos al estudio de Valores y los Derechos Humanos

Los cursos representativos de los Derechos Humanos y los Valores en la carrera de Formación Docente en la Universidad de Costa Rica en general no son muchos y tienen el inconveniente que no se dan de forma regular en cada semestre en su mayoría. También, reflejan de alguna manera el perfil que tienen los diferentes planes de estudio y su actualización.

Un aspecto que salta a la vista es que en las carreras de Educación Primaria y Preescolar tienen cursos donde se cumplen las características de las buenas prácticas pedagógicas según lo definido aquí en el inicio, a saber: a) el tema de los valores y derechos humanos se coloca en la agenda de los contenidos de manera explícita; b) se fomentan revisiones teóricas, pero también actividades donde el estudiantado pueda tener una comprensión vivencial de los derechos humanos. Además, según los datos revisados, cada vez más se imparten cursos o se preparan profesionales en educación en el campo de la Educación Intercultural y Equidad.

Por su parte, en lo que se refiere a las opciones para la Educación Secundaria, se ofrecen más cursos relacionados con valores y derechos humanos, pero tienen el inconveniente de que, de todos los cuatro cursos ahí declarados, ninguno es obligatorio. Es decir, una persona estudiante puede optar por otros cursos como el de Narración Oral o Comunicación en el Aula, por ejemplo, y esquivar cualquier formación explícita en derechos humanos y valores.

Es importante aclarar que las carreras de Educación Preescolar y Primaria, ambas han pasado por procesos de revisión y acreditación recientemente, por lo que reflejan programas con temáticas más actuales como neurología, interculturalidad, ecología, teoría del conocimiento

y derechos humanos. Educación Secundaria, en cambio, tiene los mismos planes de estudio que se estipularon en 1997. Sin embargo, hay que acotar que el llamado Núcleo Pedagógico (el grupo de 13 cursos que todo el estudiantado debe llevar en su carrera y que depende de Formación Docente) ha pasado por varios replanteamientos de sus contenidos y es ahí donde se han incluido temas de valores y derechos humanos, aunque de forma implícita, de manera que estos no se han integrado de manera robusta en la didáctica de los cursos como para constituir buenas prácticas bajo el concepto que aquí se ha establecido.

La mayoría de los siete cursos aquí revisados llevan una agenda dirigida hacia una revisión de los elementos vitales de una educación en derechos humanos, pero sobre todo se discuten y se vivencia más una educación en valores en general, como se puede ver en el curso de Educación Ambiental.

Los grupos focales revelan algo vital y es que hay buenas prácticas entre las personas docentes, aunque no sean del todo constantes. Por su parte, también se lee la preocupación de algunas personas educadoras de que, ya en la experiencia docente, ven que todavía a muchos estudiantes les cuesta ejercer, modelar y comprender valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Las personas docentes sienten que el estudio de los derechos humanos y los valores debe tener aún más vivencia en el aula. Se reconoce que, definitivamente, el Trabajo Comunal Universitario (TCU) ejerce una gran educación en ese aspecto, pues ofrece una oferta muy grande para entrar en contacto con los derechos humanos, pero que no es suficiente y llega demasiado tarde en la formación del estudiantado.

5. Reflexiones finales generales

Según los resultados de la consulta realizada a las personas participantes de los proyectos investigados, es posible identificar algunos factores claves a nivel docente, investigativo y de resultados de las buenas prácticas para las personas.

En el ámbito de la investigación como parte de la acción sustantiva: aportes teóricos/ conceptuales, metodológicos e instrumentales

- Las buenas prácticas son entendidas desde la cotidianidad de los actores y desde sus experiencias en la práctica pedagógica. Para esta investigación, según Zabalza (2012), la buena práctica es aquella que se sitúa para analizarla, y debe ser considerada desde su planteamiento como interdisciplinaria, multicultural e internacional, y desde esta

perspectiva de buena práctica, los proyectos escogidos y analizados en profundidad se podrían situar como modalidades de estudio.

- Es importante la incorporación del concepto de Humanismo en las estrategias de abordaje de los cursos para el desarrollo de temas de Derechos Humanos y Valores, como representación de buenas prácticas.
- Algunos sectores de la compleja sociedad actual cuestionan derechos humanos básicos, por lo que se considera fundamental incorporar la vigencia e importancia de los Derechos Humanos en los programas de cursos sobre formación docente.
- Por su concepción teórica y la articulación con su marco metodológico y estratégico, estas buenas prácticas se constituyen en ejemplos a analizar y en algunos casos son procesos que podrían ser adecuados a otros contextos y grupos de participantes. Este tipo de proyectos permite ir consolidando una cultura de paz y de derechos humanos.
- Del análisis efectuado se evidencia en las unidades de análisis de las entrevistas que los proyectos y planes de estudio están diseñados con aspectos socio históricos, culturales, artísticos, espirituales que enriquecen dichos planes de estudio. Además, se respeta y se relaciona con una cosmovisión, dominio lingüístico y ámbitos culturales que enriquecen la labor docente y estudiantil.

En el ámbito de la docencia: innovaciones pedagógicas y contenidos

- La educación en derechos humanos tiene que ver con garantizar una educación con pertinencia cultural, pluralista, diversa e inclusiva con acceso a una educación universitaria.
- Se necesita de un proceso pedagógico en vinculación con la realidad social y su entorno, así como superar el proceso mediado solo con libros e interactuar con la realidad. La educación en derechos humanos es una “buena práctica” si se encuentra actualizada, está sistemática ligada al contexto y posee claridad metodológica.
- Se concluye que estas experiencias son innovadoras ya que rompen con los modelos convencionales de enseñanza en la universidad, utilizan estrategias metodológicas

no convencionales con el fin de empoderar al aprendiente con posicionamientos transformadores.

- Los Derechos Humanos y los valores constituyen experiencias académicas, ya que permean al ser humano y de alguna manera, lo sensibilizan para su rol docente y ciudadano. Por ello, no pueden verse de manera aislada ni enseñarse como si fueran conceptos “caprichosos”.
- En la mediación pedagógica que se utiliza en el curso *Tópicos de una Cultura de Paz* se trata de profundizar en las temáticas sobre Derechos Humanos, comprendiendo los procesos por medio de la práctica, para sensibilizar al estudiantado mediante la interacción con grupos marginados (privados de libertad, exprivados de libertad, grupos indígenas, entre otros), y en la elaboración de proyectos en el aula que tienen incidencia directa en el respeto a los Derechos Humanos.
- Se debe incluir el punto de vista de la población estudiantil, poniendo énfasis en las expectativas sobre los procesos de aprendizaje y la óptica sobre cómo se deben plantear en un programa de curso. Por medio de esta realimentación, se posibilita la definición de estrategias metodológicas y evaluativas de los mismos y algunas claves de cómo tocar las fibras más sensibles del estudiantado.
- Las enseñanzas de los valores son esenciales en la formación de las personas participantes, en el desarrollo de la ética docente y en la generación de proyectos o iniciativas de extensión universitaria o acción social que contribuyen a cumplir la misión de las organizaciones y nutrir la paz en la sociedad.
- Otro elemento para considerar en el diseño de un curso que se aborde desde Derechos Humanos y Valores debe ser el incorporar la responsabilidad que tiene el Estado de velar por el respeto de los mismos y a la sociedad en general para asumir el papel reivindicativo y emancipador de la educación.
- En los cursos de formación docente, se debe analizar la realidad nacional e internacional con enfoque de Derechos Humanos, con el objetivo de que el estudiantado reflexione sobre la importancia de esta temática y asuma una posición personal con respecto al cumplimiento de sus Derechos Humanos.

- En el caso de la Carrera de Educación Rural, las personas académicas deben respetar a las personas estudiantes indígenas con respecto a los tiempos que requieren para la comprensión y la reflexión del aprendizaje, ya que los tiempos desde la mirada Occidental son diferentes.
- La libertad de expresión y el respeto a las opiniones y a las elecciones de cada persona deben estar presentes desde un punto de vista pedagógico en los recursos didácticos, la estrategia metodológica e inclusive los objetivos planteados deben presentar una intencionalidad expresa.
- El avance hacia la transversalidad, el abordaje desde los Derechos Humanos y la Cultura de paz, se constituyen en parte integral de una dinámica de clase que lleva implícita la temática.

En el ámbito de los logros y potenciales impactos positivos en las personas

- Ayudar a garantizar una educación con pertinencia social. La relación directa entre la educación y los derechos humanos tiene que ver con garantizar una educación con pertinencia cultural y acceso a la educación universitaria, porque no es respetuoso ofrecer una educación que haga que se pierda la huella cultural. Esto se pone de manifiesto mayoritariamente en el plan de estudios Cabécar de la División de Educación Rural.
- Sensibilización de las personas participantes y ampliación de su visión de mundo. La sensibilización sobre la existencia de algunos grupos que conforman la sociedad y que son considerados como “invisibles” es otro elemento que debe estar presente.
- El impacto social que tienen estos proyectos es muy significativo, ya que favorecen el respeto, la inclusión, la ética y la dignidad del ser humano. Los derechos humanos deben abordarse de manera integral en la cotidianidad pedagógica y en comunidad y no de manera fraccionada.
- Acceso a la educación a grupos minoritarios. Se podría concluir que en el caso de Educación Rural esta buena práctica cuenta con impacto, ya que involucra a una población indígena y se enseña en su lengua cabécar.
- Las personas estudiantes indígenas expresan que es por medio de cursos de la universidad que aprendieron sobre sus responsabilidades y sus propios Derechos Humanos.

- Las personas estudiantes entrevistadas consideran muy importante que las personas docentes escuchen sus opiniones.
- Las personas estudiantes manifiestan que sus profesores se han preocupado por atender sus necesidades de aprendizaje en forma grupal o individual.
- Reconocimiento de la dignidad de las personas. De las entrevistas en el Centro de Atención Integral se puede deducir que el proyecto logra su objetivo en tanto se convierte en un proceso efectivo, debido a que se reconoce en la práctica la dignidad de la persona dentro del Centro Penal.
- Participación activa de las personas. El tema de los valores se debe abordar tomando en cuenta las experiencias de vida, de manera que contribuya hacia el cambio en el comportamiento a través de la comunicación efectiva y la convivencia familiar y social libre de toda violencia.
- Procesos de coproducción y coformación con la sociedad. Otro elemento que se considera necesario contemplar es la vinculación con la comunidad como una forma de sensibilización hacia las problemáticas que enfrentan y la contribución desde la educación superior en la búsqueda de posibles soluciones.

6. Referencias

- Arango Durling, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Panamá: Ediciones Panamá Viejo.
- Arguedas, C. (2009). *Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Arguedas Quesada, C. (2012). Revisión del modelo pedagógico que emplea los Programas Especiales del Sistema Nacional de Educación Musical. Ministerio de Cultura y Juventud con enfoque de derechos del niño, la niña y la población adolescente. (Proyecto de Investigación N° 724-B0-341). Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación.
- Arguedas, C., Castro, J., García, J. (2006). *La expresión artística: un medio para construir procesos pedagógicos significativos en el aula*. San José, Costa Rica: Gráficas ACTIGRAFI S.A.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2014). Fortalecimiento y mejora del funcionamiento eficaz del sistema de órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos. Sexagésimo octavo período de sesiones (9 de abril, 2014). Nueva York, EUA. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/TB/HRTD/A-RES-68-268_S.pdf
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1996). *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial La Gaceta No. 112. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.cnree.ao.cr/acerca-delcnree/transparencia/normativa-del-cnree/273-ley-7600.html>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia Ley n. 7739*. Departamento de Servicios Parlamentarios Área de Procesos Legislativos. Recuperado de: <http://cpi.qo.cr/docs/derechos/codigo-ninez.pdf>
- Alayón, N. (1997). *Niños y Adolescentes. Hacia la reconstrucción de derechos. Colección Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel. Hamburg-Berlin. <https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf>.

Bahr, Matthias/Reichmann, Bettina/Schowalter, Christine (Hrsg.) (2018): Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht, Matthias Grünewald Verlag.

Bluhm, Lothar / Schiefer Ferrari, Markus/ Sesselmeier, Werner (Hrsg.) (2019): „ Bist du ein Mensch, so fühle meine Not.“: Menschenrechte in kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Tectum Wissenschaftsverlag.

Brenes, R. (1992). Antología Introducción a los derechos humanos. Editorial Universidad Estatal a Distancia., San José, Costa Rica.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). Recuperado de www.cenarec.org/index.php/que-es-cenarec

CNNA, UCR, PRIDENA, PANI, UNICEF. (2011). VII Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Hacia el cumplimiento de la Política nacional para la niñez y la adolescencia (2009 - 2021). San José. [En línea]. Disponible en: http://pridena.ucr.ac.cr/images/stories/vii_edna_completo.pdf Recuperado el 25- 11-2011.

Costa Rica, Leyes, decretos. (2004). Ley de igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad y su reglamento (Ley 7600). 1a ed. San José: Imprenta Nacional.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos (2011). Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>, Artículo 2).

De la Torre, S. (compilador) (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona, España: Editorial Universitas, S.A.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Maßstab Menschenrechte - Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handbuch/Handbuch_Massstab_Menschenrechte.pdf>.

Deutsches Institut für Menschenrechte / Deutsches Jugendinstitut e.V., München / MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam / Rochow-Museum und Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (Ed.) (2017): Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas. Recuperado de: <<http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/01/Spanisch-Brosch%C3%BCre-Reckahner-Reflexionen-final.pdf>>.

http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/RZ_ohneBeschnitt_Spanisch_Reckahner_Reflektionen_flyer-DIN-A5.pdf

Deutsches Institut für Menschenrechte. Recuperado de: <<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/massstab-menschenrechte/>>).

De Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos*. Popayán, Colombia: Instituto Alberto Merani. Recuperado de: [http://www.filipense.edu.co/22Los modelos pedagogicos.pdf](http://www.filipense.edu.co/22Los%20modelos%20pedagogicos.pdf).

División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Página principal: <http://www.cide-rural.una.ac.cr>

Engwicht, Nina et. al. (Hg) (2020): *Natürliche Ressourcen, Menschenrechte und Konflikte. Rohstoffherausforderungen in einer globalisierten Welt. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II, Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz.* <https://politische-bildung.rlp.de/fileadmin/files/downloads/Barth-Schibold/2020/Aktuell_Sammelband-Ressourcen-Doppelseiten-27022020.pdf>.

Estatuto Orgánico (15 de enero de 2015). Universidad Nacional de Costa Rica. Gaceta Extraordinaria n.º 1-2015. Recuperado de: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/9725/Estatuto%20Organico%20GACETA%201-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández, M. (2007). *El reconocimiento de las necesidades educativas de los niños y niñas con talento artístico.* (Tesis de pregrado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Galvani, P. (2011). *Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación. Visión Docente Con-Ciencia.* 10(59). 4-21.

González, S. Co-autoras: Guevara, S. Quesada, A. Solís, K. Zúñiga, C. (2011). *Prueba general para la evaluación del desarrollo para niños, niñas y adolescentes de 6 a 14 años de edad. (EVADE). Instructivo para la interpretación y aplicación.* 1. Ed. San José, C.R: s.n.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2002). *Protección de derechos humanos. Serie Módulos Educativos, Módulo 1.* San José, Costa Rica: Visión Mundial. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/9240.pdf>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). *Derecho de las personas con discapacidad Módulo 6.* San José, Costa Rica: IIDH.

Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica.* Madrid, España: Editorial Popular. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>

- Jiménez, J.C. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*. Cograf Comunicaciones. Caracas. Recuperado de: <https://elvalordelosvalores.com>
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscayan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Manifiesto de Sevilla (1986). Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/documentos/doc/DeclaracionSevilla.pdf>
- Manifiesto Educación en Derechos Humanos (2015). Departamento 6: Ciencias Culturales y Sociales. Recuperado de: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/dasmanifest>.
- Mill, J.S. (2010). *Sobre la libertad*. Madrid, España: EDAF.
- Ministerio de Educación Pública (2017). *Programa de Estudio de Filosofía*. San José, Costa Rica: MEP.
- Montero, F. (2008). Los derechos culturales: un acercamiento a su contenido *programático* y aplicabilidad normativa. *Revista digital del Laboratorio de Etnología*. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/10794>
- Mora, D. (2001). *Efectos de la música terapia y la danzaterapia en el comportamiento no verbal de personas con discapacidad múltiple severa*. (tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Museo Reckahn (2019). Reporte anual. Documento interno.
- Naciones Unidas (2011): Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Recuperado de: A/RES/66/137. <https://documents-dds-y.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>.

Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. 4 de diciembre, 2014. Recuperado de:
<https://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/SynthesisReportSPA.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid, España: Pearson Educación.

Pereira, P. (2000). *Necesidades humanas: para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Picón, C. (2012). *Buenas prácticas de formación docente en derechos humanos*. España. INTERED. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00057299683f606fcea64>

Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2016): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015).

Prengel, Annedore (2013a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich.

Prengel, Annedore (2013b): Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In: Gerspach, Manfred / Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Naumann, Thilo / Niederreiter, Lisa (Hrsg.): *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, Annedore (2016): Publikationen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015).

Rediseño Curricular de Formación Humanística (2010). Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia.

- Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas (2017): <http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/RZ_ohneBeschnitt_Spanisch_Reckahner_Reflektionen_flyer-DIN-A5.pdf>.
- Rescher, N. (2010). *Philosophical Inquiries. An introduction to Problems of Philosophy*. Pensilvania: University of Pittsburgh Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Rubio, Ana. (1993). *Filosofía de la Paz y del Derecho*. En Rubio, Ana (ed). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja.
- Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel Educación S. A.
- Savater, F. (2012). *Ética de Urgencia*. Barcelona: Ariel.
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Nordstedt: BoD.
- Universidad Coblenza-Landau: ESTRUCTURA DEL CERTIFICADO <<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/mrb/zertifikat/aufbau-des-zertifikats>>.
- Urrutia, Edmundo. (1996). *La Cultura de Paz*. Universidad para la Paz. Ciudad Colón. Costa Rica: Programa de Paz y Democracia en América Central. Serie Textos Básicos #6.
- Villalobos, R. (2018). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Zabalza, M.(enero-abril,2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120/6169>

ANEXO 1. PROGRAMA TÓPICOS DE UNA CULTURA DE PAZ

“Campus Omar Dengo”

Área de Ciencias Sociales

Nombre del curso: Tópicos de una cultura de paz	Código: EGS 104 Créditos: 3
Nivel: Generales Periodo lectivo: 2015	Docente: Dr. Roberto Rojas Benavides Naturaleza: Teórico- práctico
Modalidad: I Ciclo lectivo, 17 semanas Tipo: Regular	Horas presenciales: 3 horas
Horas de Estudio Independiente: 5 horas Horas Totales Semanales: 8 horas	Horario de atención al estudiante: 1 hora
Horas docentes: 3 horas Requisitos: Ninguno	Correquisitos: Ninguno Áreas disciplinarias: Científico-Social
Área Curricular: Humanismo, sociedad, cultura y desarrollo en el siglo XXI.	
Ejes curriculares: Humanismo/ Ambiente/ Ética y Valores/Derechos Humanos /Género/Paz Social.	
Ejes temáticos: Sociedad, cultura y globalización; asimetrías sociales y fenómenos de inclusión y exclusión social, integración, diversidad y derechos humanos.	

1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO:

Este curso tiene como finalidad, generar en el estudiantado conciencia sobre la importancia que tiene, fomentar una cultura de paz, tomando en cuenta los mecanismos existentes en el ámbito nacional e internacional para la búsqueda de posibles soluciones a esta problemática. Se toma

como referencia los antecedentes que establecen la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Los Derechos Humanos en el ámbito de una Cultura para la Paz, deben considerarse como instrumentos indispensables para lograr la consecución de los objetivos que permitan buscar cada vez más la dignidad humana y la convivencia pacífica de los pueblos.

Debemos tener claro que un mundo libre de discriminación, violencia, intolerancia, explotación en donde existan condiciones dignas para las mujeres y hombres es una aspiración válida para todos y todas los que habitamos este planeta aunque en este momento lamentablemente no es una realidad, ya que existen limitaciones claras para tener acceso al trabajo, a la educación, a la libertad de expresión, a las libertades políticas y la búsqueda de la paz.

No por ello debemos renunciar a esta aspiración justa, en donde conformemos sociedades que permitan a las personas convivir en un ambiente propicio para el desarrollo de sus habilidades y tengan igualdad de oportunidades.

El respeto por los Derechos Humanos es un pilar fundamental en la implementación de las prácticas que nos permitan desarrollar una cultura de paz, adicionalmente se necesita generar aprendizajes que nos ayude a la búsqueda de un desarrollo económico, social y político de las personas y por ende de los pueblos.

El curso pretende crear espacios adecuados para que las y los estudiantes puedan reconocer conceptos con base en sus vivencias personales, el apoyo técnico especializado y el facilitador que en una dinámica participativa pueda incorporar todos estos aspectos de un modo práctico, haciendo análisis con sentido crítico y estableciendo las condiciones para lograr desarrollar cada vez con más frecuencia mecanismos que nos permitan solucionar conflictos de una manera pacífica y basándonos en el desarrollo de una cultura de paz.

II: PREGUNTAS GENERADORAS

1. ¿Cuáles son los antecedentes que permiten a la humanidad poder evolucionar hacia el reconocimiento y aprobación de los Derechos Humanos?

2. ¿Por qué los Derechos Humanos se constituyen en el marco referencial para abordar actualmente los temas de la convivencia pacífica de los pueblos?
3. ¿Cuáles son los contenidos y significados otorgados a los conceptos de Derechos Humanos, cultura de paz, democracia, violencia, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano?
4. Los tópicos de una cultura de paz ¿a qué se hace referencia?
5. ¿Por qué la construcción de una cultura de paz es actualmente uno de los grandes retos y desafíos de las sociedades postmodernas?
6. ¿Cómo es posible lograr la construcción de una cultura de paz a partir de nuestras experiencias personales y proyectadas a la sociedad actual?

III: Elaboración de Problemas

1. El dejar claro los conceptos de cultura, paz, derechos humanos, democracia, violencia, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano; nos permitirá hacer una revisión de nuestras propias experiencias y enriquecerlas con literatura variada que nos permita profundizar en estos temas.
2. Los fundamentos y antecedentes históricos y filosóficos que sustentan los Derechos Humanos posibilitan comprender el contexto y trascendencia histórica que tiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
3. El abordaje de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ayuda a visualizar los alcances, dimensiones y el marco de legitimidad que estos adquieren en el ámbito internacional y las luchas que se han desarrollado a partir de su aprobación para lograr poder implementar sus principios básicos.
4. El análisis de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas accede comprender con amplitud las dimensiones e implicaciones de carácter social, político, económico y cultural que tiene la construcción de una Cultura de Paz en los planos nacional, regional e internacional.

5. Establecer a grandes rasgos los principales cambios que han acontecido en los escenarios nacionales e internacionales al iniciar el siglo XXI ayuda a comprender la urgencia de promover y consolidar una cultura de paz y al mismo tiempo nos enfrenta a los grandes retos y desafíos que deben ser atendidos en las próximas décadas.

6. Conocer la realidad nacional e internacional y con base en esta información plantear interrogantes que contribuyan a la búsqueda de una cultura de paz es de radical importancia en este curso, ya que nos permitirá construir conceptos con una base sólida de acontecimientos recientes y buscar posibles explicaciones al comportamiento humano en situaciones extremas en los ámbitos, políticos, sociales y culturales.

IV: Ejes Temáticos

1. Referente Conceptual: Revisión de nuestras propias construcciones y significados

1.1. Cultura, paz, derechos humanos, democracia, violencia, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano

2. Antecedentes de los Derechos Humanos

2.1. Antecedentes históricos y filosóficos.

2.2. Fundamentos históricos y filosóficos

2.3. La Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. Referencias y Contenido (Tipología)

3. Posiciones Teóricas

3.1. Cultura, paz, derechos humanos, democracia, violencia, conflicto, medios de comunicación, resolución de conflictos, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano

4. La Declaración sobre una Cultura de Paz. (ONU)

4.1. Contenido de la Declaración.

4.2. Posible implementación en la práctica.

5. Hacia la construcción y consolidación de una Cultura de Paz

5.1. Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU)

*6. Observación de los escenarios actuales en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales (análisis de la realidad nacional e internacional): Retos y desafíos para la construcción de una cultura de paz ***

6.1 Paz social en Costa Rica

6.2. El comercio y la Globalización

6.3. Sociedad y Sistemas Políticos

6.4. Sociedad y Medios de Comunicación

6.5. Educación y Cultura

6.6. Desarrollo y Ambiente

V. Estrategia Metodológica

En este curso se pretende que el facilitador y el estudiantado mantengan un diálogo continuo que permita para ambos los procesos de aprendizaje en el ámbito personal y social. Se utilizará una combinación de actividades dentro como fuera del aula para abordar los diversos temas del curso bajo la forma de trabajo cooperativo.

La participación, la reflexión y el análisis son de vital importancia, además, es necesario que se asuma un compromiso y responsabilidad tanto en la asignación de lecturas, proyectos y actividades de investigación.

Se coordinará con la sede Chorotega por medio de recursos tecnológicos modernos como por ejemplo videoconferencias (al menos dos) para facilitar el curso conjuntamente en un proceso de cooperación donde se pongan de manifiesto las coincidencias y diferencias culturales en cada ambiente de aprendizaje.

Incluye una gira como parte de la consolidación y puesta en práctica del proyecto de investigación que incorpora los conceptos de Educación para la paz, en caso que alguna o algún miembro de la población estudiantil del curso se vea imposibilitados a realizar la gira deberán hacer la dinámica programada en la sede central de la Universidad.

VI: Estrategia Evaluativa

Asignaciones en clase y fuera de ella	• 30%
Pruebas Parciales (2) (20% c/u).	• 40%
Proyecto de investigación	• 30%
Opcional: Vida universitaria	• 5%

VII. Cronograma.

FECHA	TEMA
Semana del 09 - 13 de febrero.	<p>Bienvenida.</p> <p>¿Qué se entiende por humanismo? Análisis crítico. Presentación de video sobre el CEG.</p> <p>Presentación de las y los estudiantes del programa.</p> <p>Aclaración de dudas sobre el programa.</p> <p>Acuerdo en los términos del programa.</p>
Semana del 16 - 20 de febrero	<p>Historia de la Universidad Nacional.</p> <p>El humanismo para el profesional del Siglo XXI.</p>
Semana del 23 - 27 de febrero.	<p>Pensamiento político de la antigüedad.</p> <p>Teóricos del contrato social.</p>
Semana 02 - 06 de marzo.	Exposición sobre personajes pacifista.
Semana 09 - 13 de marzo.	Exposición sobre personajes pacifista.
Semana 16 - 20 de marzo.	Exposición sobre personajes pacifista.
Semana 23 - 27 de marzo.	Primera videoconferencia con campus Nicoya y Liberia (Sistematización de experiencias).
Semana 30 de marzo al 03 de abril.	SEMANA SANTA
Semana 06 - 10 de abril.	Conceptos de Derechos Humanos, cultura de paz, democracia, violencia, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano.
Semana 13 - 17 de abril.	Conceptos de violencia, tolerancia, reconciliación y desarrollo humano.
Semana 20 - 24 de abril.	Gira programada (Convivio entre sedes). (Domingo 19- lunes 20 de abril).
Semana 27 abril - 01 de mayo.	Prueba parcial.
Semana 04 - 08 de mayo.	Evaluación desde la forma y desde el fondo del trabajo de campo y de la investigación.
Semana 11 - 15 de mayo.	Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Fundamentos).
Semana 18 - 22 de mayo.	<p>Segunda videoconferencia con campus Nicoya y Liberia (Sistematización de experiencias).</p> <p>Entrega del trabajo de campo.</p>
Semana 25 - 29 de mayo.	Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Fundamentos).
Semana 01 - 05 de junio.	Paz social en Costa Rica.
Semana 08 - 12 de junio.	Prueba final.
Semana 15 - 19 de junio..	Entrega de promedios.
Semana 22 - 26 de junio.	Exámenes extraordinarios.

VIII: Bibliografía

1. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Cuadernos de Estudio. Serie Educación y Derechos Humanos. San José Costa Rica
2. Formoso, Manuel. (1985) Las ideas políticas, 9 lecciones. Editorial Porvenir (colección minuto). San José, Costa Rica.
3. Asociación de Fomento Económico. (1985) Derechos Humanos y eficiencia económica. Editado por ANFE, San José, Costa Rica.
4. Banco Popular y de Desarrollo Comunal. (2000), Economía Social, experiencias y estrategias. Publicación Banco Popular.
5. Naciones Unidas (1999) Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz. A/res/53/243.
6. Universidad para la Paz (2000) Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. San José Costa Rica
7. Organización de la Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
8. Asociación de las Naciones Unidas Venezuela. (2007). Cultura de paz: un concepto en evolución. www.anuv.info.
9. López Martínez, Mario. (2006). Gramáticas de la reconciliación: algunas reflexiones. Instituto de la paz y los conflictos. Universidad de Granada, España.
10. Alianza Educación para la construcción de la cultura de la paz. Guía del facilitador. www.educacionparalapaz.org.co.
11. Viciado, Consuelo. (2000). Cultura de paz, educación para la paz y valores humanos. Comisión de educación del movimiento cubano por la paz y la soberanía de los pueblos (EDUPAZ).
12. Grupo de trabajo educar para una cultura de la paz. Biografía de pacifistas. Enrique González Alonso. Dossier de información.

13. ACAFADE, (1992). memorias del II Taller Centroamericano, de Educación para la vida y la paz. San Salvador, El Salvador.
14. Proyecto Estado de la Región – PNUD. (2009) Décimo Sexto Informe sobre el Estado de la Nación. San José.
15. Proyecto Estado de la Región – PNUD. (2010) Décimo Sétimo Informe sobre el Estado de la Nación. San José.
16. Proyecto Estado de la Región – PNUD. (2011) Décimo Octavo Informe sobre el Estado de la Nación. San José.
17. Proyecto Estado de la Región – PNUD. (2012) Décimo Noveno Informe sobre el Estado de la Nación. San José.
18. Proyecto Estado de la Región – PNUD. (2013) Vigésimo Informe sobre el Estado de la Nación. San José.