



Foto de Dimitar Belchev en Unsplash
Obtenida en: <https://unsplash.com/photos/!RBpWLAcWIY>

Educación en Derechos Humanos con enfoque pedagógico crítico: estudio de caso*

Carla Cubillos-Vega**

Investigadora

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

177

Resumen

Este artículo aborda la incidencia de la educación en Derechos Humanos con alumnado de Trabajo Social, en una universidad española, utilizando un enfoque pedagógico crítico. Se analiza el aprendizaje y comprensión de las materias, así como las percepciones del alumnado. Para la recogida de datos se utilizaron viñetas con casos, una rúbrica validada y dos grupos focales. Los resultados apuntan a que el alumnado fue capaz de reflexionar más críticamente en torno a problemas relacionados con Derechos Humanos, integrando la teoría y la acción. Además, valoraron positivamente el darse cuenta, mediante la formación recibida, de la dimensión ético-política de su futura actividad profesional.

Palabras clave: alumnado, Derechos Humanos, educación, pedagogía, pensamiento crítico, Trabajo social.



La revista Trabajo Social es publicada bajo la licencia Creative Commons 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>)

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cubillos-Vega, Carla. 2020. "Educación en Derechos Humanos con enfoque pedagógico crítico: estudio de caso". *Trabajo Social* 22 (1): 177-200. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.77786>

Recibido: 10 de febrero del 2019. **Aceptado:** 07 de noviembre del 2019.

* Este trabajo fue realizado en el marco de la Tesis Doctoral de la autora "La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica", financiada por el "Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Becas Chile Doctorado.

** carlacub@ucm.es / <http://orcid.org/0000-0002-3306-8787>

Education in Human Rights with a Critical Pedagogical Approach: A Case Study

Abstract

The article addresses the impact of education in Human Rights on Social Work students in a Spanish university, using a critical pedagogical approach. It analyzes the learning and understanding of lessons as well as the students' perceptions. Data was gathered by using vignettes with cases, a validated rubric, and two focal groups. Results show that students were able to reflect more critically on issues related to Human Rights, integrating theory and action. Furthermore, their education led them to grasp the ethical-political dimension of their future professional activity and assess it positively.

Keywords: critical thinking, education, Human Rights, pedagogy, Social Work, students.

Educação em Direitos Humanos com abordagem pedagógica crítica: estudo de caso

Resumo

Este artigo aborda a incidência da educação em Direitos Humanos com os alunos de Trabalho Social, em uma universidade espanhola, e utiliza uma abordagem pedagógica crítica. Analisa-se a aprendizagem e a compreensão das matérias, assim como as percepções dos alunos. Para o levantamento de dados, foram utilizadas ilustrações com casos, uma rubrica validada e dois grupos focais. Os resultados apontam que os alunos foram capazes de refletir mais criticamente acerca dos problemas relacionados com Direitos Humanos, de maneira a integrar a teoria e a ação. Além disso, valorizaram positivamente a percepção, por meio da formação recebida, da dimensão ético-política de sua futura atividade profissional.

Palavras-chave: alunos, Direitos Humanos, educação, pedagogia, pensamento crítico, Trabalho Social.

Introducción

La educación en, sobre y para los Derechos Humanos –en adelante, EDH– es un proceso educativo sustentado en un concepto amplio de los Derechos Humanos –en adelante, DD.HH.– relacionado con la justicia, la paz y la democracia, cuya meta es educar en la práctica y la defensa de estos derechos (Ribotta 2006; Struthers 2014), propiciando el pensamiento crítico (Altinova, Duyan y Megahead 2016; Barrantes 2014; Bell, Moorhead y Boetto 2015; Flowers 2015; McPherson y Mazza 2014; Siede 2017). Formalmente, la EDH constituye un elemento esencial del derecho a la educación, reconociéndose como un Derecho Humano en sí misma, en la medida en que se considera fundamental para asegurar que todas las personas conozcan cómo ejercer y reclamar sus derechos y libertades. En ese sentido, la universidad tiene un importante cometido en la configuración de una sociedad más justa y democrática a través de la enseñanza de los DD.HH. a las y los profesionales en formación, cuyo desempeño tendrá un impacto social directo –sobre todo en las profesiones orientadas a la intervención social–. Sin embargo, pese a la relevancia de integrar la EDH en la educación superior, expresada de manifiesto en una política regional promovida en 2010 en la Carta para la Educación sobre la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos del Consejo de Europa, estas demandas aún no son incorporadas de pleno en los currículos de las universidades españolas y, aunque se estén desarrollando algunas experiencias a nivel de grado y posgrado, estos casos aún resultan aislados e insuficientes (García y Solanes 2015; Picornell, Rodríguez y Branco 2016; Ribotta 2006; Vega, Navaridas y González 2017). En suma, la EDH no se está haciendo realidad en el plano institucional a nivel estatal¹. La escasa voluntad política por implementar la EDH en escuelas y universidades tal vez se deba a que la gran dificultad que presenta la defensa y promoción de los DD.HH. es que estos suponen apostar por un tipo de sociedad basada en valores democráticos y en una concepción de justicia social que colisiona frontalmente con los intereses de las clases dominantes.

En el área de Trabajo Social, dos recientes revisiones del estado del arte en la materia permiten constatar que la investigación disponible es escasa, tanto sobre DD.HH., en general, como sobre su enseñanza, prestándosele a

1 Si bien la EDH está vigente en todos los países de Latinoamérica, no existe una política pública estructurada a nivel regional como sucede en Europa; no obstante, en aquellos países que han sufrido conflictos armados y el terrorismo de Estado de las dictaduras, especialmente los del Cono Sur, se ha venido desarrollando una EDH más institucionalizada, en la que se prioriza el recurso de la memoria histórica (Sacavino 2015).

este tema menos atención que la manifestada en documentos programáticos o declaraciones institucionales (Cubillos-Vega 2017; 2019). La mayoría de los trabajos publicados son reflexiones teóricas o revisiones de literatura, siendo bastante escasos los trabajos empíricos que reporten resultados de una investigación original. Estos últimos están principalmente referidos a la sistematización de experiencias y evaluación de resultados en términos del conocimiento adquirido y del desarrollo de actitudes favorables a los DD.HH.; con respecto a los aspectos pedagógicos, en la mayoría de dichos estudios se plantea una metodología de EDH centrada en la reflexión crítica y la acción, a través de enfoques participativos (Cubillos-Vega 2019). De otra parte, también se han desarrollado instrumentos para la evaluación de las acciones formativas, en concreto: escalas de actitud y de medición de conocimientos sobre DD.HH., previos o adquiridos tras una acción formativa (McPherson 2012).

Respecto a la pedagogía de los DD.HH., en el plano teórico, diversos autores han venido enfatizando en las últimas dos décadas la necesidad de desarrollar un enfoque de EDH crítico, concibiendo este tipo de educación como una que proporciona herramientas para la emancipación de personas y grupos (Carvalho y Estêvão 2013; Flowers 2015; Magendzo y Bermúdez 2017), de ahí que su didáctica y contenidos deben perseguir un aprendizaje democrático, significativo y reflexivo, basado en el marco de las pedagogías críticas.

Las pedagogías críticas han situado el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sobre el marco referencial de la teoría crítica –originada en la Escuela de Frankfurt– que abogaba por una sociedad más libre, justa e igualitaria, la cual consideraba al pensamiento crítico la precondition de la libertad humana (Adorno 1998; Giroux 2003; Marcuse 2012; 2010). Sin desechar la razón ilustrada, la crítica se orientaba a transformarla en *razón dirigida* contra la injusticia y el sufrimiento humano (Entel, Gerzovich, y Lenarduzzi 2005; Giroux 2003). Concretamente, en la década de 1960, Adorno (1998) advirtió sobre la necesidad de estudiar las relaciones de poder en el aula, las prácticas educativas y los métodos, reflexionando en torno a la emancipación de las personas y la realización de una sociedad democrática. No obstante, fue el trabajo de Paulo Freire, en Latinoamérica, que vinculó el poder con la opresión y delineó una concepción problematizadora de la educación (Freire 1990; 2012), el que dio lugar al nacimiento de la pedagogía crítica (Kincheloe 2008; Mejía 2011). Asimismo, inspiró su desarrollo en el ámbito anglosajón de la mano de autores como Giroux, Kincheloe y McLaren, quienes cuestionaron las políticas y prácticas educativas neoliberales y

reflexionaron sobre los desafíos de las educadoras y los educadores críticos, así como de otros trabajadores culturales, en la construcción de sociedades más democráticas (Giroux 2003; Kincheloe 2008). El objetivo de las pedagogías críticas, al igual que el de la EDH, es emancipar a las personas; reconocer su agencia, darles voz y herramientas para la acción, facilitándoles capacidades críticas para que estas luchen por un mundo más justo, transformando las relaciones sociales y las formas organizativas vigentes (Mejía 2011).

Este trabajo es fruto de un estudio más amplio sobre EDH en la formación del Grado en Trabajo Social, en el cual se realizó una intervención pedagógica con estudiantes de primer año del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objetivo fue sistematizar y aplicar el marco conceptual de las pedagogías críticas en la enseñanza de los DD.HH. Se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo de control y un enfoque multimétodo, recogiendo datos a través de herramientas cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, dada la magnitud de dicho estudio, este artículo solo tiene por objeto profundizar en los resultados cualitativos derivados de la misma. Así, se presentan los discursos del alumnado plasmados en un ejercicio escrito, que evidencian el compromiso manifestado con los DD.HH. y el pensamiento crítico en torno a la aplicación del enfoque de derechos. Igualmente, se presentan los resultados de dos grupos focales orientados a la valoración del alumnado que recibió la formación durante un año. En el siguiente apartado dedicado al método se detallan las personas participantes, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y las estrategias empleadas para el análisis de los mismos.

Método

El diseño del módulo y su planificación se desarrolló en una serie de fases simultáneas, utilizando como marco de referencia las propuestas de la EDH crítica. La acción formativa se impartió como un módulo de una asignatura troncal denominada: Bases teóricas del Trabajo Social, durante nueve sesiones prácticas, más dos sesiones destinadas a la evaluación². Se priorizó el aprendizaje mutuo a través del debate en torno a las problemáticas más relevantes de la intervención social y la búsqueda activa de información, mediante lecturas, ejemplos de casos reales, materiales audiovisuales y actividades que promovieran la acción social.

2 La asignatura se impartió dos veces por semanas, dividiéndose cada semana en una sesión de teoría y otra de práctica. El semestre tuvo una duración de 14 semanas lectivas.

Participantes

La intervención educativa se realizó con una muestra natural, seleccionada por el criterio de conveniencia, conformada por dos grupos de primer año del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, pertenecientes a las jornadas de mañana y tarde $N=132$ (82,6 % mujeres; 17,4 % varones), con edades comprendidas entre 17 y 20 años, y principalmente de origen español (94 %). Por su parte, el grupo de control –aquel que no recibió la formación– se conformó de tres grupos diferentes del mismo curso –primer año del Grado en Trabajo Social– ($N=153$), con similares características en cuanto a la feminización, edad y nacionalidad.

Instrumentos y análisis

1. *Viñetas con casos.* Al término del curso, tanto las alumnas y los alumnos del grupo de control –en adelante, GC– como los grupos de intervención –en adelante, GI– debieron resolver de manera anónima dos viñetas con casos reales publicados en informes de violaciones de DD.HH., un caso donde se plantean cuestiones relacionadas con derechos sociales (C1) y un caso con cuestiones relativas a derechos civiles y políticos (C2), con el objeto de valorar el abordaje de problemas que pueden suponer conflictos éticos. Las respuestas a las viñetas se analizaron en su dimensión cuantitativa mediante la rúbrica, y cualitativa mediante análisis del discurso de las respuestas de una submuestra aleatoria ($N=40$) compuesta por 20 sujetos del GI y 20 del GC. El objetivo fue analizar y comparar los discursos empleados para el abordaje de los casos en torno a las causas y posibles soluciones a los conflictos planteados, con base en el análisis de discurso del texto como género primario (Bajtín 2008).
2. *Rúbrica.* Para valorar las respuestas a las viñetas con casos se utilizó la *Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos*, un instrumento validado en España, apropiado para evaluar objetivamente respuestas abiertas sobre el aprendizaje en el campo de los DD.HH. (Cubillos-Vega y Ferrán-Aranaz 2018), compuesto de 8 indicadores que valoran las dimensiones del compromiso hacia los DD.HH. y el pensamiento crítico. La rúbrica se administró sobre las respuestas de los sujetos de ambos grupos (GC y GI) ($N=179$), mediante una revisión ciega.
3. *Grupos focales.* Se diseñaron dos grupos focales para valorar el efecto del módulo a medio plazo en el grupo que tuvo la formación sobre DD.HH.: un grupo focal por cada grupo que participó en el módulo, grupo focal 1 (GF1) y grupo focal 2 (GF2). Ambos se desarrollaron un año después

de terminada la acción formativa. El objetivo fue conocer la percepción sobre el aprendizaje adquirido y sobre el impacto de dicho aprendizaje. En las sesiones participaron voluntariamente 12 sujetos –11 mujeres y un varón– con edades comprendidas entre los 19 y 25 años.

Resultados y discusión

183

Como se aprecia en tabla 1, en ambos casos reseñados en las viñetas –caso 1, referido a una vulneración de derechos sociales, y caso 2, relativo a la violación de derechos civiles y políticos–, el GI presenta medidas superiores a las del GC en cerca de 1/2 punto –en una escala de 1 a 4–, lo cual es bastante significativo. Asimismo, las puntuaciones del caso 1 relativo a una vulneración de derechos sociales fueron más elevadas respecto a las del caso 2 en ambos grupos. Atendiendo a los resultados por dimensiones, en la misma tabla se puede apreciar que en ambos casos el compromiso (D.1) resultó ser más elevado en el GI; lo mismo puede decirse respecto al pensamiento crítico.

Tabla 1. Promedio de dimensiones e indicadores según casos (1, 2) y grupos.

Dimensión	Caso	Viñeta 1		Viñeta 2	
	Grupo	GI	GC	GI	GC
	Sujetos (N=179)	117	62	117	62
D.1. Compromiso	A. Aplica los principios de los DD.HH.	2,56	1,74	2,56	1,82
	B. Se adhiere a los valores de los DD.HH.	2,96	2,39	3,00	2,21
	C. Distingue y aplica aspectos teóricos de DD.HH.	2,21	1,42	2,19	1,39
	D. Las propuestas se enmarcan en enfoque de DD.HH.	2,74	2,29	2,85	2,18
Total D.1.		2,62	1,96	2,65	1,90
D.2. Pensamiento Crítico	E. Identifica formas de desigualdad estructural o violencia estructural	2,26	1,71	1,78	1,3
	F. Identifica aspectos contrastados o matices	2,19	2,03	2,16	1,85
	G. Identifica causas y efectos	2,56	2,26	2,43	2,05
	H. Fundamenta y argumenta ideas	2,69	2,27	2,56	2,19
Total D.2		2,43	2,07	2,23	1,91
	Total viñeta	2,53	2,02	2,44	1,91

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Si se analiza cada grupo por separado, podemos concluir que las diferentes puntuaciones obtenidas por cada uno, en cada dimensión y atendiendo a cada caso, no son especialmente sustanciales. Sin embargo, a nivel global las diferencias de ambos grupos son importantes: el GI obtuvo 0,51 puntos más en el caso 1 que el GC, y sobre 0,53 puntos en el caso 2, pudiéndose afirmar que los resultados globales del GI fueron superiores, de acuerdo con lo estimado por el GC. En otras palabras, la rúbrica permitió cotejar la conjetura formulada al inicio del curso, esto es, que las alumnas y los alumnos que reciben una formación en DD.HH. basada en enfoques críticos, tal como se diseñó e impartió el módulo de DD.HH., están mejor preparados para resolver problemas relacionados con los mismos, identificando críticamente sus causas y proponiendo soluciones adecuadas a dicho enfoque. A continuación, se analizan en mayor profundidad las soluciones aportadas por el alumnado.

En los enunciados que integran las respuestas de los sujetos se esperaba apreciar el abordaje crítico, o no, de los problemas sociales: si estos eran problematizados como violaciones de derechos en un contexto de injusticia social, de acuerdo con un enfoque de derechos, o si, por el contrario, subyacía un marco acrítico, parcial y unidireccional (Güendel 2000).

Tras el análisis cualitativo se apreció que tanto la problematización de cada situación como las soluciones otorgadas por cada sujeto (s) a las cuestiones formuladas en cada viñeta –caso 1 (C1) y caso 2 (C2)–, se podían inscribir en el par dicotómico público/privado (Bobbio 2014). Las respuestas de los grupos se polarizan en dichas categorías, así como también se insertan dentro de las categorías de violencias directa, cultural y estructural (Galtung 1990). Tal como se ilustra con mayor detalle en la figura 1: las respuestas del GI aparecerán principalmente situadas en la zona de lo público, esto es, atribuyendo la responsabilidad sobre las causas de los problemas sociales y de sus soluciones a las políticas públicas –el Estado, en un sentido amplio– o al orden social –situaciones de violencia y desigualdad estructural a nivel global–, mientras las del GC tendieron más a situar dicha responsabilidad en el plano de lo privado, es decir, atribuyendo las causas de los problemas a la responsabilidad de los propios sujetos afectados o de las comunidades en las que se desenvuelven, como un efecto de violencia directa o cultural. Así, las causas y soluciones, además de situarse en dicho par dicotómico, también han girado en torno a tres actores a quienes se ha atribuido, en mayor o menor grado –como indica la flecha en la figura 2–, la responsabilidad sobre las situaciones y su solución: el sujeto –lo privado/individual–, la sociedad próxima o comunidad –lo privado/colectivo– y el Estado y sus instituciones –lo público–.

Figura 1. Respuestas enmarcadas en las esferas público/privado.

	Privado	Público
Causas	Condición individual Desconocimiento Vulnerabilidad Discriminación Des-provisión de ayudas Gestión ineficiente	Violencia cultural y/o estructural Exclusión Ejercicio de poder Desigualdad (estructural) Derechos no garantizados Políticas discriminatorias
Soluciones	Individuo/Familia Enfocada en el sujeto Paliativa/curativa	Estado/Sociedad internacional Dirigida al cambio social meso/macro Preventiva



Fuente: Elaboración propia, 2018.

185

Figura 2. Concepciones en torno a los problemas y sus soluciones.

	Estado	Sujeto	Sociedad
Causas	Acción (+) Procesos (políticos) Leyes/políticas discriminatorias Ineficiencia	Estado personal	Procesos (sociales) Discriminación
	Omisión (-) Desconocimiento No garantiza derechos No provee ayudas		Desconocimiento
Soluciones	Responsabilidad del Estado Cambio social	Responsabilidad individual Cambio del estado personal/familiar	Co-responsabilidad Cambio social



Fuente: Elaboración propia, 2018.

En menor medida, el GI atribuyó las causas a una situación individual de los sujetos, como la pobreza, la enfermedad, su condición de inmigrantes, o como un problema de la sociedad civil, como la ausencia de redes o efecto de la discriminación social –violencia cultural–. Lo anterior se evidencia así: “Son personas de una edad avanzada y la sociedad les deja de lado porque ya no les considera productivos” (GI-SI6/CI 2016).

Estrechamente vinculadas a las causas identificadas, las soluciones en estos casos también se enmarcan en el plano de lo privado, constituyendo respuestas tales como conseguir empleo, ayudas económicas paliativas o formar a las personas para capacitarles laboral o socialmente. Se aprecia una lógica empresarial, tal y como la describen Laval y Dardot (2013), donde el rol del Gobierno es intervenir para brindar competencias a las personas que les permitan administrar mejor sus vidas, siendo estas las responsables de mejorarlas. El problema es que algunas de estas soluciones –que evidentemente en algunas situaciones son necesarias– presuponen que las causas de los problemas son la falta de capacidades, estigmatizando así a las personas. Además, pasan por alto las prácticas y los mecanismos instaurados por los propios Gobiernos y el mercado, así como las políticas macroeconómicas que operan globalmente, pactadas entre estos (Pogge 2011; Laval y Dardot 2013) y otros actores, en una trama de relaciones a nivel *intra* e *inter* nacional que promueven la injusticia global (Pogge 2008).

Si bien en las respuestas no se llega a este nivel de comprensión de las violaciones de DD.HH., afortunadamente en el GI serán mayoritarias (N=18) aquellas que sitúan el análisis de las causas de los problemas en un contexto más amplio y matizado, donde al menos ya entran en el juego otros factores y actores, como el Estado y sus obligaciones en torno al bienestar social.

Una política restrictiva a la hora de tratar médicamente a inmigrantes sin trabajo, un complicado proceso para obtener la nacionalidad y una gran facilidad para llevar a cabo desahucios [...] estas personas son mayores, están enfermas y necesitan ayuda, no una política de recortes que juegue con su salud, a fin de ahorrar dinero. (GI-S3/CI 2016)

Las causas de los problemas se empiezan a relacionar con procesos más amplios que implican discriminación estructural, remitiendo a soluciones integrales y más situadas en el enfoque de DD.HH., encuadradas dentro de la prevención, la implementación de DD.HH. y su defensa. El alumnado identifica que el fundamento de dichas situaciones es, en general, la pobreza, la

edad o el origen, cuyo discurso gira en torno a la desprotección que se manifiesta en políticas discriminatorias.

En el plano del Estado otra categoría que surge es el poder, personificado en los gobernantes, cuerpos jurídicos y legisladores (GI-S18/C2 2016). El ejercicio del poder como influencia también sería utilizado para justificar políticas y legitimar las actuaciones del Gobierno ante la sociedad (GI-S2/CI 2016); surge así el macrotema (Conde 2010) de las ideologías de la derecha contra la inmigración, que calan el discurso de las personas y se plasman en las políticas públicas. Asimismo, se alude a las incongruencias entre el discurso político –presente también en el marco normativo– que aboga por la igualdad y las políticas sociales que generan e incrementan la desigualdad.

Una situación surrealista [...] por un lado no generan puestos de trabajo para mejorar esta situación, de hecho, crean leyes para que sea más fácil el despido y, por otro lado, ponemos como requisito el cotizar en la Seguridad Social para poder disfrutar de nuestros derechos. (GI-S7/CI 2016)

De este modo, se percibe al Estado como proveedor de ayudas o como garante de derechos. Su responsabilidad frente a las situaciones de crisis se identificará, ya sea con una ineficiencia en la gestión de la administración –donde se sigue aplicando una lógica empresarial– o, en la mayoría de los casos, con la omisión o la implementación de políticas discriminatorias que violan derechos.

Estas acciones atentan gravemente contra los DD.HH., perjudicando la calidad de vida de las personas afectadas [...]. Promover la abolición del Real Decreto Ley 16/2012 mediante recogida de firmas y manifestaciones para lograr alcance político, así como concienciar mediante los medios de comunicación sobre estas situaciones. (GI-S11/CI 2016)

Vemos que, al atribuir responsabilidades sobre la solución al problema, en la frontera entre lo público/privado se abre paso al discurso de la corresponsabilidad, ya sea con base a la solidaridad (GI-S20/CI 2016) o con base a la movilización de la ciudadanía: grupos de interés, movimientos, asociaciones, etc., que formularán y dirigirán sus demandas al sistema político; este, a su vez, deberá canalizarlas y transmitir las al Estado convirtiéndolas en objeto de decisión política (Bobbio 2014). Esta perspectiva sobrepasa la responsabilidad del Estado al implicar activamente a la ciudadanía en la formulación de demandas de reformas institucionales –nacionales e internacionales– (Pogge 2008).

El efecto a medio plazo: análisis de percepciones en el grupo focal

En ambos grupos la conversación giró en torno a dos tópicos: su opinión sobre el sistema educativo, incidiendo en su experiencia en la universidad, para luego acotar dicha experiencia a la formación en DD.HH. en la que participaron. El sistema educativo, en general, fue considerado obsoleto e inadecuado: si bien la libertad de cátedra en la universidad permite al docente decidir la orientación de su clase, muchas y muchos docentes mantienen el *statu quo* reproduciendo las relaciones jerárquicas y los métodos tradicionales y arbitrarios de imposición e inculcación (Bourdieu y Passeron 2008), pese a que una minoría se implique con su labor y con el alumnado, estableciendo relaciones horizontales e instancias para que estos desarrollen su pensamiento crítico.

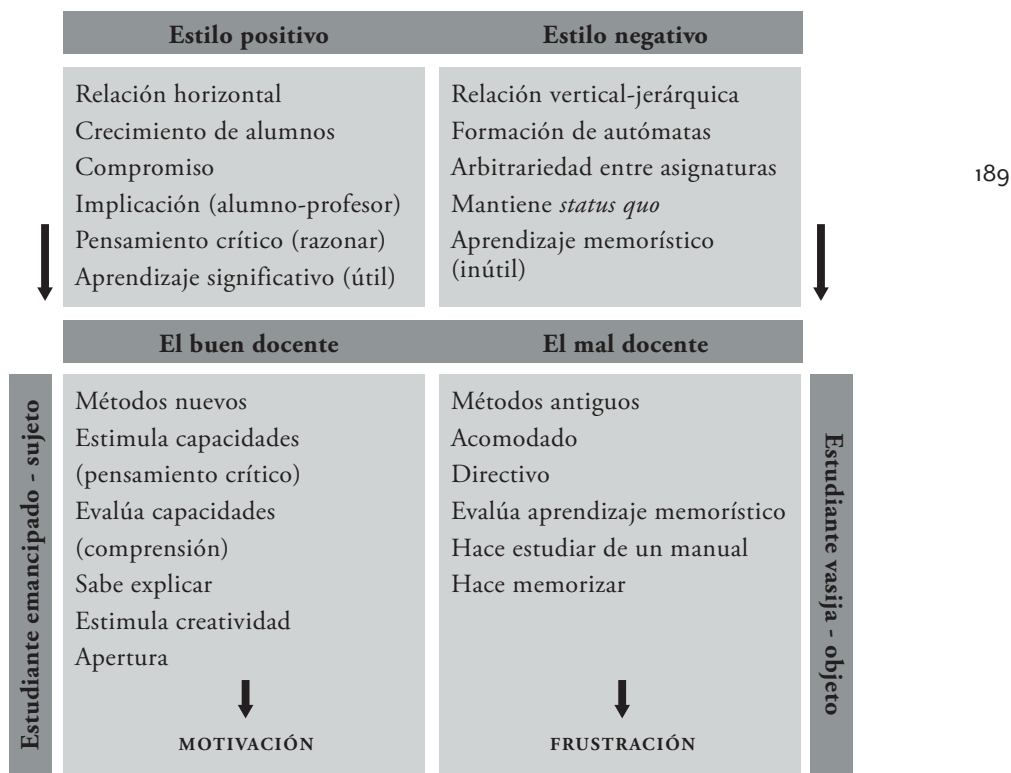
De los discursos enunciados se distingue la alusión a dos estilos docentes contrapuestos: la figura del *buen docente*, que utiliza métodos activos y estimula al alumnado, relacionado con las nociones de motivación y emancipación; y la figura del *mal docente*, que utiliza métodos anticuados y trata al estudiante como una vasija, relacionado con las nociones de frustración y de educación bancaria, la cual para Freire es una especie de depósito en el cual el educador –sujeto activo y poseedor del conocimiento– deposita un contenido en el educando –objeto pasivo o recipiente, caracterizado por la ignorancia– (Freire 1990 y 2012). En la figura 3, se identifica el mapa de relaciones y las características asociadas a cada estilo.

Estos estilos tendrán, además, unos efectos que el discurso del grupo reconoce: el método bancario es inútil, pues la memorización no garantizará el asentamiento del conocimiento, pero también les desmotiva, ya que para ellos cada vez resulta más absurdo ir a clases cuando en Internet tienen a su disposición toda la información que la o el docente les *inocula* en el aula. A su vez, se sienten subestimados, puesto que los métodos de evaluación utilizados –los exámenes– no valoran su capacidad de razonar, como se expone a continuación:

No me enseñan a pensar, no me enseñan estrategias para yo el día de mañana salir fuera y poder defenderme. (GF2-9 2017)

Y más es que un trabajador social ¿no? Tiene que ser alguien que piense, que tenga mirada crítica [golpea la mesa] [...] pero no: ¡me aprendo esto de memoria y lo suelto! (GF1-2 2017)

Figura 3. Estilos docentes y sus características.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Las trabajadoras y los trabajadores sociales, como trabajadores culturales e intelectuales públicos –en sentido gramsciano–, tienen la responsabilidad de vincular aquellas experiencias que, en la universidad, producen conocimiento, identidades y valores sociales con “[...] la calidad de la vida moral y política en la sociedad en general” (Giroux 2003a, 372), de ahí que en su formación las y los docentes deben tener como imperativo la promoción de profesionales críticos y responsables. Ello requiere desarrollar currículos y prácticas educativas distintas de las actuales: universidades que actúan como *fábricas* de sujetos neoliberales amoldados a la cultura empresarial (Giroux 2003b; Laval y Dardot 2013), competitivos y perpetuadores del orden social injusto. En estos tiempos, en los que bajo el eufemismo del Estado mixto de bienestar se está socavando el papel redistribuidor del Estado y de sus sistemas de protección social (Nogués y Cabrera 2017), se precisa una educación coherente con los valores democráticos, que fomente el pensamiento

crítico y el compromiso con los DD.HH. que ocupan un lugar esencial en los valores del Trabajo Social.

Las consecuencias de la despolitización de la educación y de la cultura académica, como medio para perpetuar el orden social injusto y socavar los valores civiles y públicos (Giroux 2001), ya se están visualizando en la práctica profesional. En la experiencia de ambos grupos con profesionales, en el marco de actividades de voluntariado, han podido ver dicha falta de compromiso ético-político, así: “Es mejor quedarse en su despacho ‘qué quieres: ¡dinero!... Toma’. Es mucho más fácil que hacer un proceso de autodeterminación, de empoderamiento, de decirte que es un derecho, que vamos a ir a por ello” (GF2-8 2017).

En el aula esperan que las y los docentes les motiven y estimulen a reflexionar, a sacar lo mejor de sí, no siendo suficiente *plantarse y dar el temario* (GFI-1 2017). Por ello, ambos grupos coincidieron en que el módulo fue una experiencia significativa, donde se promovió la reflexión, que consideran fundamental en su formación para llegar a ser profesionales críticos.

Lo que más me gustó era pues eso, la reflexión, los debates. Lo que decía mi compañera de que al final acabas aprendiendo gracias a tu compañero, algo que a lo mejor no se te había pasado por la cabeza, pero que dices ¡qué tiene razón! (GF2-12 2017)

Entonces el darte la vuelta ¿no? El pensar, a mí me aportó bastante. De hecho, es que recuerdo con mucho cariño esos dos textos, me los he vuelto a leer, porque me gustan... me gusta pensar sobre ello. Creo que sí, que fue una gran oportunidad y un cambio de modelo de aprendizaje. (GFI-4 2017)

Las y los estudiantes identifican dos maneras en que han integrado la teoría a la práctica: el análisis histórico, al relacionar la historia de las luchas en torno a los DD.HH. con la realidad, con los derechos disfrutados en la actualidad y con aquellos que quedan por conseguir; y a través del análisis de sus diversas esferas, al revisar la positivización de los mismos, los conflictos que suscitan y algunos de los logros alcanzados.

Eso es lo que se nos olvida, lo que se está olvidando ahora, que mucha gente ha sufrido por los derechos que ahora tenemos y que estamos perdiendo. (GFI-4 2017)

Hemos visto toda esta problemática, o sea [segmentando el espacio con las manos] hemos visto qué son los DD.HH., para qué sirven, hemos visto que no se cumplen, vamos a ver cómo se puede solucionar. (GFI-4 2017)

La problematización de los DD.HH., en términos dicotómicos, en torno al aquí/allí, nosotros/ellos, antes/ahora, lo que hay/no hay, si bien les generó cierto malestar o impotencia, también les activó el interés por deliberar posibles soluciones y en participar en acciones simbólicas de activismo social.

Le escribí a la Embajada de México para que soltara a una activista, una indígena que habían cogido y no tenían ninguna prueba [...] y bueno que todos los meses me llega alguna carta y me pongo yo a escribir. (GFI-3 2017)

191

En este sentido, la importancia de visualizar soluciones y posibilidades, es un factor sustancial para impedir la inacción generada por la frustración. La esperanza en Freire (2012) es el motor de la lucha y del diálogo y no se debe perder ante el orden injusto del mundo ni por la deshumanización que este produce; la desesperanza es una forma de silenciar el mundo, de negarlo y de huir de él. Como reconocen estas alumnas, en el caso de los DD.HH., estos no se suelen defender ni promover por la creencia extendida de que son irrealizables. La esperanza, como señala Giroux (2003b), no es mesiánica, sino estratégica, exige creatividad y prácticas transformadoras.

El problema es que vemos los DD.HH., como un utópico, como a lo que hay que llegar, que todavía no están. No, no, que ya son nuestros. (GF2-9 2017)

Vemos tantas veces cómo se violan derechos, cómo, por ejemplo, ante la violencia de género se cuentan las víctimas, pero nunca se cuentan las mujeres que han salido y que se han empoderado ¿no? O sea, siempre tenemos una visión como muy negativa de que nada se puede hacer [...] esta visión derrotista yo creo que impregna a los DD.HH. y a todo en general. (GF2-8 2017)

Al poder realizar pequeñas acciones de activismo, pudieron apreciar el impacto que esto produce en la vida cotidiana, consolidando su compromiso e implicación; fueron conscientes de que, aunque por sí sola la acción individual no es poderosa, es indispensable para promover la acción colectiva. Todo ello les permitió además comparar realidades diferentes y al incorporar la perspectiva histórica pudieron comprender mejor la relación de los principios de los DD.HH. con el Trabajo Social, situándolos en la base de la profesión.

Fue muy motivante porque te metes en la carrera, diciendo: porque yo quiero luchar por algo, yo quiero aquí ayudar. Entonces, claro, te meten el módulo este y ves que el Trabajo Social es tan inherente a los DD.HH. (GFI-3 2017)

Claro, los nombran [refiriéndose a los DD.HH.], que existe esto y tal, pero de una manera muy por encima y sin profundizar. (GF2-11 2017)

Claro es “estúdiate estos derechos y suéltalos en el examen”. ¡Es que no es eso, no se puede banalizar tanto! (GF2-8 2017)

192

Para no caer en la banalización de los DD.HH., una EDH crítica requiere concebirlos como una construcción histórica, social y política, constituyéndolos en una herramienta de emancipación y transformación social, con perspectiva intercultural y que cree posibilidades reales de resistencia ante las injusticias (Al-Daraweesh y Snauwaert 2013; De Sousa 2014; Espinel 2013). Para ser efectiva y sobre todo coherente la EDH debe facilitar al alumnado herramientas críticas; parafraseando a Chomsky (2016), en vez de adoctrinarles con teorías sobre la democracia, la justicia social y los DD.HH., deberá comprometerlos en su práctica.

Yo sí que estaba metida en lo social, he trabajado en algunas asociaciones y entidades, tal, pero no lo veía de una forma tan sistémica [...] lo veía como piezas de puzle [...] pero totalmente aisladas. Y sí que los DD.HH. me dieron un nexo para ver esa conectividad, esa falta de derechos sistémica que hay, globalizada. (GFI-4 2017)

Reflexionar sobre los DD.HH. y ante el desconocimiento que tenemos todos, que no se cumplen ni sabemos cuáles son ni en muchas cosas sociales que no se están llevando a cabo. Que choca más todavía, porque supuestamente lo social tendría que tenerlo, vamos en vena, ¡ahí está! En vena, tatuado, o sea aquí ¡fijo! (GF2-12 2017)

Además de despertar su interés por los debates vigentes en torno a los DD.HH., incluso fuera del aula, el módulo les sirvió para aplicar sus conocimientos y su nueva perspectiva del mundo al análisis de la vida cotidiana y también en otras asignaturas; les fue útil para comparar situaciones sociales en diversos contextos, entender los fundamentos de algunos instrumentos jurídicos, y para leer críticamente los mensajes difundidos en los medios de comunicación.

Me cuestiono muchísimas cosas y me planteo de, al salir a la calle, al ver la televisión, o sea, ahora mi cabeza está como todo el día ahí como dando vueltas. (GFI-5 2017)

Ahora por ejemplo en la asignatura [...] Estructura de los Servicios Sociales en España y Europa, utilizan también la Declaración Universal

como fundamento básico, además de la Ley, de la Constitución española, de los Pactos internacionales que existen [...] puedes aplicar todo el conocimiento. (GFI-6 2017)

También, les generó conflicto, por un lado, conocer que existen instrumentos y mecanismos para defender y promover los DD.HH. y, por otro, ser conscientes de las diversas barreras que existen para ello, sobre todo en la práctica profesional respecto a los derechos sociales, debido a la falta de recursos, por las barreras de las propias políticas sociales e institucionales, la frustración de las y los profesionales, que como decíamos anteriormente, conduce a la inacción, o, en la mayoría de los casos, por el simple desconocimiento. “No veía ninguna ni que los ponían en práctica ni que los tenían en cuenta a la hora de la intervención ni nada, era como eso, están ahí y... sin más” (GF2-9 2017).

Para que las trabajadoras y los trabajadores sociales integren el enfoque de DD.HH. en su práctica y se comprometan con sus valores, deben, en primer lugar, ser conscientes de las formas que adopta la dominación y conocer el vínculo histórico del Trabajo Social con los DD.HH. (Healey 2008; Androff 2016), los cuales son en la actualidad uno de los ejes fundamentales en el ejercicio profesional. “A ningún Estado le viene bien que las personas, que los ciudadanos estén empoderados. Que los ciudadanos se cuestionen sus derechos y que los luchen, a nadie. Porque entonces se caen las cúpulas de poder” (GFI-4 2017).

Conocer los derechos permite ver la realidad desde otra perspectiva y percibir los servicios sociales no como algo vergonzoso ni como un favor, sino como algo que les pertenece a las personas, un derecho adquirido. “Que no te están haciendo un favor, que el RMI [Renta Mínima de Inserción] es un derecho, que no es... que no tienes que dar pena [...]. Ese es el tema. Que no se plantea como un derecho” (GFI-4 2017).

Es una realidad que la formación académica de los trabajadores y las trabajadoras sociales no prepara suficientemente bien para el área de DD.HH., la cual de por sí es conceptual y empíricamente compleja. No obstante, los discursos del alumnado evidencian que no es una tarea imposible, y que si esta formación se desarrolla bajo un enfoque pedagógico crítico y siendo conscientes de la violencia simbólica inherente a toda acción pedagógica (Bourdieu y Passeron 2008) procurando mitigarla, el aprendizaje podrá ser significativo y comprometido, tal y como se evidencia a continuación:

No hemos aprendido veinte mil conceptos, pero hemos aprendido cinco, y cinco que están, pero como súper bien anclados ¡y ya esto a mí no se me olvida! (GF2-9 2017)

Aprendes algo fundamental, que todo el mundo debiera saber, pero dinámico [...] es algo que tú reflexionas, que piensas y que con los compañeros al fin y al cabo formáis el argumento entre todos. (GF2-9 2017)

194

Conclusiones

Dadas las constantes violaciones de DD.HH. que a diario se reportan en el mundo, este trabajo ha partido de la firme convicción de que el conocimiento de los DD.HH. por parte de todos los individuos que conforman la sociedad es uno de los factores más importantes para garantizar su respeto y la efectividad de las políticas de promoción y defensa vigentes. Es aquí donde la educación en, sobre y para los DD.HH. se torna fundamental, sin olvidar que, además, formalmente, constituye un elemento integral del derecho a la educación.

La universidad tiene el deber de integrar la EDH en sus planes de estudio cumpliendo con su cometido de configurar sociedades más justas y democráticas. Sin embargo, no cualquier formación en DD.HH. vale; la EDH requiere de un marco pedagógico crítico, dado que su cometido es ético-político. La EDH busca promover la autonomía individual y social, brindando herramientas para la construcción de sujetos de derechos. Por ello debe basarse en un tipo de aprendizaje democrático, significativo y, sobre todo, reflexivo; debe promover el pensamiento crítico.

Aplicando dichas premisas, se ha podido constatar que, lejos de la tradicional enseñanza de los DD.HH., centrada en contenidos teórico-normativos, el enfoque pedagógico crítico y reflexivo facilita al alumnado un aprendizaje más significativo: aplicar la teoría a la práctica, comparar y debatir libremente diversas perspectivas, aprender con/de sus pares y realizar acciones reivindicativas; todas estas prácticas en el aula constituyeron elementos sustanciales para comprender y aplicar de manera coherente y comprometida el enfoque de DD.HH. Cualitativamente, los resultados obtenidos en las respuestas a las viñetas con casos permitieron constatar que los sujetos que tienen una visión crítica de los problemas sociales son capaces de identificar que estos son reflejo de una situación de violencia y desigualdad estructural, a nivel local y global, pues, según como se entienda y explique un problema, será como este se aborde. Así, cuando los sujetos analizan las causas de los

problemas bajo una perspectiva crítica, sus respuestas o soluciones suelen ir más allá de las meras medidas paliativas.

Respecto a la percepción del alumnado sobre la formación recibida, la experiencia ha sido favorable; el módulo de EDH les significó un cambio de modelo educativo, una oportunidad para la reflexión y para el aprendizaje a través de relaciones horizontales y de prácticas más democráticas en el aula, pudiendo integrar mejor la teoría y la acción. A la vez, les resultó un factor crucial para afrontar otras materias relacionadas y comprender la esencia ético-política del Trabajo Social.

Los resultados llevan a reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de los DD.HH., sobre todo que si queremos tomar en serio la EDH, esta no se puede limitar al conocimiento de documentos históricos, declaraciones o instrumentos jurídicos. Si nos preguntamos ¿qué tipo de profesionales queremos para el futuro? y la respuesta es personas críticas, responsables y comprometidas con la justicia social, ello requerirá replantear los objetivos académicos y desarrollar la docencia de los DD.HH., en un marco epistemológico, teórico y pedagógico crítico; lo que a su vez nos exigirá una didáctica crítica.

Es cierto que la EDH, especialmente su enfoque crítico, es difícil de implementar por una serie de factores: aulas sobrepobladas; alumnado que se resiste a abandonar su zona de confort –interiorizada desde la educación primaria–, ante la incertidumbre de un programa flexible y de relaciones horizontales; trabas institucionales y la desconfianza de algunas y algunos docentes. Sin embargo, también es de justicia señalar que el propio alumnado reconoció que, pese a estas dificultades, también hay docentes que sí están apostando por una educación más estimulante y comprometida con la sociedad.

Otro factor a considerar en el éxito, o no, de este tipo de intervenciones formativas, es la predisposición ideológica y política que tenga el propio alumnado. Al respecto, en la literatura se respalda la idea de que una visión crítica puede ser desarrollada a través de la educación, asumiéndose que en la medida en que las personas aprenden a pensar críticamente se convierten en ciudadanas capaces de razonar de manera más ética y de actuar en beneficio de la sociedad (Adami 2014; Paul y Elder 2005). En cuanto al compromiso con los DD.HH., como se señaló en la introducción, aún son escasos los estudios. En ese sentido, es importante señalar que, en el caso del alumnado de Trabajo Social, la predisposición ideológica y política ante los DD.HH. se reporta como positiva, es decir, aun sin participar en una acción de EDH el alumnado presenta un alto compromiso con los mismos (Cubillos *et al.* 2017; McPherson y Cheatham 2015). Ello se ha explicado tentativamente

en la posible mediación de un componente vocacional: el que les ha motivado a elegir una profesión comprometida con la justicia social (Cubillos *et al.* 2017). No obstante, este fenómeno no ha sido estudiado con mayor profundidad ni extensión, por lo que se hace necesario que en futuros estudios se contribuya a dilucidar si, en efecto, dicha predisposición opera del mismo modo, con alumnado tanto de Trabajo Social como de otras disciplinas, en diversos contextos geográficos y políticos.

Por otra parte, sobre la EDH como programa político, Carvalho y Estêvão (2013) señalan entre las dificultades, las resistencias hacia los DD.HH., sobre todo –aunque suene paradójico– por parte de quienes sufren su vulneración, quienes muchas veces además de desconocerlos los ven como algo insertible. Además de ser desconocidos e incomprensidos, los DD.HH. también son temidos en algunos contextos. De acuerdo con Jares (2006), los DD.HH. han sido históricamente contruados con la vida y el sufrimiento de miles de personas en el mundo; incluso defenderlos supone hoy en muchos países arriesgar la propia vida o, como menos, la libertad. Tampoco podemos obviar que implica optar por un tipo de relaciones sociales y económicas que resultan incompatibles con aquellas hegemónicas; así, al margen de la retórica, para muchas personas comprometerse por la defensa de los derechos puede no ser conveniente. Será, entonces, en dicha dialéctica, asumiendo su naturaleza conflictual, en la cual se deberán situar a los DD.HH. en el aula.

La principal limitación de este trabajo es que se centra en el caso de un perfil particular –alumnado de Trabajo Social–, por lo cual es difícil extrapolarlo a otras disciplinas. Sin embargo, permite visualizar los efectos que una adecuada formación en DD.HH. puede generar en el alumnado, sobre todo en aquel cuyo perfil profesional tiene incidencia sobre el bienestar de las sociedades y los individuos.

El principal aporte de este trabajo es que contribuye a superar una de las principales carencias que enfrenta actualmente la EDH: la falta de experiencias docentes documentadas. De este modo, este artículo suma una experiencia más a las prácticas educativas en esta materia, aportando buenas razones que permiten justificar su inclusión en la educación superior. Así mismo, aporta la percepción de los propios sujetos que participaron, destacando la valoración positiva de estos en términos de utilidad para su aprendizaje y, sobre todo, de contribución a su proceso de construcción como profesionales más reflexivos con los problemas sociales a los cuales se enfrentarán en su práctica profesional, más conscientes de y comprometidos con su cometido social y la ética de su profesión.

Referencias bibliográficas

- Adami, Rebecca. 2014. "Human rights for more than one voice: rethinking political space beyond the global/local divide". *Ethics & Global Politics*, 7(4): 163-180. Abingdon: Taylor & Francis.
- Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Al-Daraweesh, Fuad, y Dale Snauwaert. 2013. "Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education". *Educational Theory*, 63(4): 389-411. Illinois: University of Illinois.
- Altinova, Hasan, Veli Duyan, y Hamido Megahead. 2016. "The Impact of the Human Rights Education Program for Women on Gender Perceptions of Social Work Students". *Research on Social Work Practice*, 29(1): 113-121. London: Sage.
- Amnistía Internacional. 2015. *Sin tarjeta, no hay derecho. Impacto en derechos humanos de la reforma sanitaria en Castilla La Mancha y en la Comunitat Valenciana*. Madrid: Amnistía Internacional Sección Española.
- Androff, David. 2016. *Practicing Rights. Human rights-based approaches to social work practice*. New York: Routledge.
- Bajtín, Mijaíl. 2008. "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la Creación Verbal* (2ªed), 248-293. Mijaíl Bajtín. México, D. F.: Siglo XXI.
- Barrantes, Luis. 2014. "Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2): 93-105. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Bell, Karen, Bernadette Moorhead, y Heather Boetto. 2015. "Social work students' reflections on gender, social justice and human rights during a short-term study programme to India". *International Social Work*, 60(1): 32-44. London: Sage.
- Bobbio, Norberto. 2014. *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre, y Jeane-Claude Passeron. 2008. *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carvalho, María, y Carlos Estêvão. 2013. "Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos". *Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação*, 21(80): 405-432. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.
- Chomsky, Noam. 2016. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Conde, Fernando. 2010. *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Colección cuadernos metodológicos n.º 43. Madrid: CIS.
- Cubillos-Vega, Carla. 2017. "Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)". *Revista Española de Documentación Científica*, 40(1): 163. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Cubillos-Vega, Carla, Magdalena Ferrán Aranaz, Esther Mercado García, y Enrique Pastor Seller. 2017. "Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España". *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75): 1047-1075. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cubillos-Vega, Carla, y Magdalena Ferrán-Aranaz. 2018. "Diseño y validación de una rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a derechos humanos". *RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2): 35-52. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cubillos-Vega, Carla. 2019. "La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos". *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 17: 35-58. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Derecho y Universitas Editorial.
- De Sousa, Boaventura. 2014. *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- Entel, Alicia, Diego Gerzovich, y Víctor Lenarduzzi. 2005. *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Espinel, Oscar. 2013. "Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica". *Revista Colombiana de Educación*, 65: 101-122. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flowers, Nancy. 2015. The Global Movement for Human Rights Education. *Radical Teacher*, 103: 5-17. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Freire, Paulo. 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. 2012. *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Galtung, Johan. 1990. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3): 291-305. London: Sage.
- García, Javier, y Ángeles Solanes. 2015. "Promoción de los derechos humanos: la educación en derechos". *Los derechos humanos en España: un balance crítico*, 91-116. Fernando Rey (dir.). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Güendel, Ludwig. 2000. "La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía". *Política social: vínculo entre Estado y sociedad*, 169-218. Sergio Reuben (comp.) San José: Universidad de Costa Rica.
- Giroux, Henry. 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Giroux, Henry. 2003a. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry. 2003b. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Jares, Xesús. 2006. "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas". *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, 75-101. Silvina Ribotta (coord.), Madrid: Dykinson.

- Kincheloe, Joe. 2008. "La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir". *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 25-69. Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), Barcelona: Graó.
- Laval, Christian, y Pierre Dardot. 2013. *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, Abraham, y Ángela Bermúdez. 2017. "Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial". *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 28(2): 17-33. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Marcuse, Herbert. 2012. *Un ensayo sobre la liberación*. Sevilla: Doble J.
- Marcuse, Herbert. 2010. *Eros y Civilización*. Madrid: Ariel.
- Mejía, Marco. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL.
- Nogués, Luis, y Cabrera, Pedro. 2017. "El escorpión y la rana. La sutil gestación de un nuevo modelo hegemónico para los Servicios Sociales". *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 237-241. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Paul, Richard, y Elder, Linda. 2005. *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Picornell-Lucas, Antonia, Vicenta Rodríguez, y Manuela Branco. 2016. "La formación en derechos humanos en el posgrado en Trabajo Social en la Universidad española". *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, 1-13. Domingo Carbonero et al. (coords.). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Pogge, Thomas. 2008. "¿Qué es la justicia global?". *Revista de economía institucional*, 10(19): 99-114. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Pogge, Thomas. 2011. "Dignidad y justicia global". *Revista de filosofía Diánoia*, 161(67): 3-12. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribotta, Silvina. 2006. "Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI". *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente*, 153-194. Silvina Ribotta (coord.). Madrid: Dykinson.
- Sacavino, Susana. 2015. "Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia". *Folios*, 41, 69-85. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Siede, Isabelino. 2017. "Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1): 87-115. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Struthers, Alison. 2014. "Human rights education: educating about, through and for human rights". *The International Journal of Human Rights*, 19(1): 53-73. Abingdon: Taylor & Francis.

Vega, Ana María, Fermín Navaridas, y Leonor González. 2017. “Diagnóstico de la aplicación del enfoque basado en derechos en los ordenamientos jurídicos nacionales del consorcio ABDEM”. Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior: un estudio comparado de Europa y el Magreb, 143-234. Ana María Vega (coord.). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.

200

Referencias en línea

- McPherson, Jane and Cheatham, Leah. 2015. “One Million Bones: Measuring the Effect of Human Rights Participation in the Social Work Classroom”. *Journal of Social Work Education*, 51(1): 47-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.977130>
- McPherson, Jane y Nicholas Mazza. 2014. “Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection”. *Social Work Education*, 33(7): 944-958. Abingdon: Taylor & Francis. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.885008>

Fuentes primarias

- GF1. Grupo focal realizado por Carla Cubillos-Vega, en el marco de la investigación “La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica”, para obtener el grado de Doctora en Trabajo Social, UCM, Madrid, España 2017.
- GF2. Grupo focal realizado por Carla Cubillos-Vega, en el marco de la investigación “La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica”, para obtener el grado de Doctora en Trabajo Social, UCM, Madrid, España 2017.
- GI-S2, S3, S7, S11, S16 y S20/CI. Respuestas a viñetas con casos analizadas por Carla Cubillos-Vega, en el marco de la investigación “La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica”, para obtener el grado de Doctora en Trabajo Social, UCM, Madrid, España 2016.
- GI-S18/C2. Respuestas a viñetas con casos analizadas por Carla Cubillos-Vega, en el marco de la investigación “La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica”, para obtener el grado de Doctora en Trabajo Social, UCM, Madrid, España 2016.