



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL

**CONOCIMIENTO SOBRE EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN EN ESTUDIANTES
DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
DE COSTA RICA, No. 724-C0-305**

NOMBRE COMPLETO INVESTIGADOR/INVESTIGADORA/ES

Luis Muñoz Varela, responsable
María Cecilia Díaz-Soucy, colaboradora
Josué Arévalo Villalobos, colaborador

¹ Fecha de presentación informe al INIE	03/01/2022
--	------------

¹ Esta fecha varía según las modificaciones que le soliciten en el proceso de evaluación. El informe debe quedar con la fecha final de entrega, ya corregido



ÍNDICE

I.	INFORMACIÓN GENERAL	5
I.1.	Código del proyecto	5
I.2.	Nombre	5
I.3.	Programa de Investigación del INIE al que pertenece el proyecto	5
I.4.	Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigador	5
I.5.	Unidad de adscripción	5
I.6.	Vigencia original del proyecto	5
I.7.	Investigador principal y carga	5
I.8.	Otro personal investigador	5
I.9.	Características de interdisciplinariedad	5
I.10	Resumen	5
I.11	Descriptor	6
II.	ANTECEDENTES	6
II.1.	Introducción	6
II.2.	Antecedentes del proceso investigativo	7
II.3.	Planteamiento del problema o hipótesis	14
II.4.	Objetivos general y específicos, metas e indicadores	15
III.	REFERENTE TEÓRICO	17
III.1.	Marco teórico	17
IV.	PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	36
IV.1.	Tipo de investigación (indicar carácter, enfoque y profundidad)	36
IV.2.	Descripción y teoría del método	36
IV.3.	Población de estudio a la que va dirigida la investigación	38
IV.4.	Proceso de selección de la muestra o participantes	38



IV.5.	Técnicas de recolección de la información	38
IV.6.	Procesamiento y herramientas de análisis de la información	38
V.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	38
VI.	DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN	77
VII.	VINCULACIONES	78
VIII.	TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	78
X.	INFORME FINANCIERO	78
XI.	ASPECTOS ÉTICOS	78
XII.	REFERENCIAS	78
XIII.	ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla 1:	Concepto de derechos humanos que tienen las personas informantes.	41
2. Tabla 2:	Declaraciones, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas sobre derechos humanos que han sido consultadas y estudiadas.	53
3. Tabla 3:	Conocimiento de leyes sobre los derechos humanos promulgadas en Costa Rica.	56
4. Tabla 4:	Documentación sobre la educación en derechos humanos que ha sido consultada y estudiada.	59
5. Tabla 5:	Cursos de la carrera que estudia en los que ha sido abordado el estudio de los derechos humanos.	61
6. Tabla 6:	Acciones pedagógico/didácticas basadas en el enfoque de los derechos humanos que han sido aplicadas en los cursos de la carrera de educación que estudia.	64
7. Tabla 7:	Valoración que se tiene sobre los principios de la educación basada en los derechos humanos.	68
8. Tabla 8:	Comentarios adicionales.	70



ÍNDICE DE FIGURAS

1. Figura 1:	Distribución de las personas informantes por carrera que estudian.	40
2. Figura 2:	Declaraciones, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas sobre derechos humanos que han sido consultadas y estudiadas.	53
3. Figura 3:	Conocimiento de leyes sobre los derechos humanos promulgadas en Costa Rica.	56
4. Figura 4:	Documentación sobre la educación en derechos humanos que ha sido consultada y estudiada.	59
5. Figura 5:	Cursos de la carrera que estudia en los que se ha abordado el estudio de los derechos humanos.	61
6. Figura 6:	Valoración que se tiene sobre los principios de la educación basada en los derechos humanos.	68

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Anexo 1:	Investigación en Educación y Cultura de Paz: una reflexión en contexto.	83
-------------	---	----



I. INFORMACIÓN GENERAL

- a) **Código del proyecto:** No. 724-C0-305.
- b) **Nombre del proyecto:** “Conocimiento sobre el derecho humano a la educación en estudiantes de formación Docente de la Facultad de educación de la Universidad de Costa Rica”.
- c) **Programa de Investigación del INIE al que pertenece el proyecto:** Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSED).
- d) **Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigador:** a) INIE, b) Escuela de Administración Educativa.
- e) **Unidad de adscripción:** NA.
- f) **Vigencia original del proyecto:** 01 de enero de 2020 a 31 de diciembre de 2021.
- g) **Investigador principal:** Luis Muñoz Varela, ¼ TC, 2020/2021.
- h) **Otro personal investigador asociado:**
 - María Cecilia Díaz-Soucy, sin carga, 2020/2021.
 - Josué Arévalo Villalobos, sin carga, 2020/2021.
- i) **Características de interdisciplinariedad:** En el equipo de investigación participan personas con formación en pedagogía, filosofía, sociología y comunicación. Aunque se trata de campos disciplinares de las Ciencias Sociales, la variedad de esta formación contribuye a ampliar y diversificar la perspectiva de la investigación, el análisis y la discusión.
- j) **Resumen del proyecto:**

El proyecto consiste en una investigación acerca del conocimiento que sobre el derecho humano a la educación se tiene entre la población estudiantil de las carreras de formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

En la medida que la educación está estipulada como un derecho humano insoslayable en todos los diversos aspectos que involucran los procesos educativos, resulta pertinente conocer cuál es el conocimiento que, al respecto, tienen las personas que hoy se están formando para incorporarse en un futuro próximo al ejercicio de la profesión docente en el sistema educativo nacional.

Se indaga acerca del conocimiento que la población meta de la investigación tiene respecto de la legislación nacional y de las políticas y los programas destinados a asegurar y garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación en el sistema educativo costarricense. Se indaga también acerca de



cuáles son las experiencias personales y las valoraciones que las personas informantes tienen en relación con el significado, pertinencia e importancia del derecho humano a la educación como elemento pedagógico en los procesos educativos y como componente de la formación que se imparte en los centros educativos.

Finalmente, una tercera cuestión que interesa indagar es de qué manera las personas informantes perciben y se representan el derecho humano a la educación, desde la perspectiva de la importancia que éste tiene para la mejora del bienestar social, la cultura de la democracia, la justicia social y el bien común. El alcance de la investigación consiste en colocar en la agenda de la formación docente universitaria el concepto de derecho humano a la educación, como un componente fundamental implicado en los procesos educativos y en las finalidades de la educación.

k) **Descriptor:**

- 15657 - Educación
- 15695 - Derecho a la educación
- 15790 - Docencia
- 15963 - Educación para los derechos humanos
- 16026 - Formación de docentes
- 18843 - Derechos humanos

II. ANTECEDENTES

II.1 Introducción

Este proyecto es continuación del proyecto “El derecho a la educación como derecho humano en el sistema educativo costarricense: estado de la cuestión”, desarrollado en el INIE en los años 2017 y 2018. La finalidad de esta segunda propuesta de investigación en el tema de los derechos humanos está relacionada con el interés por promover e incentivar el estudio de estos derechos entre la población estudiantil y la planta docente de las carreras de formación docente que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

La formación docente universitaria en el campo de los derechos humanos ha tomado un auge central en las propuestas de organismos multilaterales como las Naciones Unidas, así como en las políticas impulsadas durante los últimos años por las instituciones especializadas en esta temática pertenecientes a dicha organización; en particular, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). En este marco de políticas, estas instituciones han elaborado y publicado una diversa bibliografía enfocada en contenidos y estrategias pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos, dirigidas a las autoridades de los sistemas educativos, el personal de los centros educativos y a las poblaciones docentes.



En virtud de lo anterior y teniendo en cuenta la importancia que los derechos humanos tienen para la formación de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades en la sociedad, la presente iniciativa de investigación se propone ser, además de una acción investigativa para conocer cuál es el estado de la cuestión en materia de enseñanza de los derechos humanos en las carreras de formación docente, también, en la medida en que ello sea posible, constituirse en una acción pedagógica que convoque a estudiantes y a docentes a interesarse por el estudio de los derechos humanos y a profundizar en el estudio de las declaraciones internacionales sobre estos derechos, la legislación nacional promulgada al respecto, las políticas de Estado y, también, las propuestas de contenidos y pedagógicas elaboradas y publicadas por las instituciones ya referidas.

II.2 Antecedentes del proceso investigativo

El derecho humano a la educación está considerado en diversas declaraciones y convenciones mundiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU); entre ellas: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Declaración de los Derechos del Niño (1959); Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

A partir de la década de 1990, en el espacio institucional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dio inicio un fuerte movimiento en pro de ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación en todos los países del mundo. Este movimiento enlaza con la perspectiva del derecho humano a la educación y tiene su acta de nacimiento en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, documentos aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (año 2000, Jomtien, Tailandia).

En el caso de la Declaración, los siguientes son los objetivos propuestos y aprobados: a) satisfacer en todos los países las necesidades básicas de aprendizaje; b) universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; c) concentrar la atención en el aprendizaje; d) ampliar los medios y el alcance de la educación básica; e) mejorar las condiciones de aprendizaje; f) fortalecer la concertación de acciones; g) desarrollar políticas de apoyo; h) movilizar los recursos; i) fortalecer la solidaridad internacional. (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

En general, todos estos objetivos se enmarcan en el enfoque de los derechos humanos y, posterior a 1990, se han mantenido reiterándose en subsiguientes documentos mundiales y regionales de la UNESCO. Por ejemplo, a escala mundial, cabe referir el Marco de Acción de Dakar, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación en el año 2000 (Dakar, Senegal) y, más recientemente, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, promulgada por el Foro Mundial sobre la Educación en 2015.

Es pertinente referir que los objetivos propuestos por la UNESCO están vinculados a los Objetivos del Milenio de la ONU (Cumbre del Milenio, año 2000) y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030, 2015).



En el plano regional, para América Latina y el Caribe, en la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), celebrada en 2007 en Buenos Aires (Argentina), se aprobó el documento: Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos. De manera contextualizada y, en detalle, este documento pone en perspectiva la relación entre los derechos humanos y los principios y finalidades fundamentales que la UNESCO atribuye a la educación en la Declaración de 1990 y en el Marco de Acción de Dakar. La preocupación central expuesta en este documento es la de que la educación de calidad es “un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.” (PRELAC, 2007, p. 5).

Además de los planteamientos de la UNESCO, el enfoque del derecho humano a la educación ha sido abordado y desarrollado, de manera especial y en detalle, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). Los objetivos establecidos para la educación por la UNESCO en la Conferencia Mundial de 1990 y en el Foro Mundial de 2000 tienen relación, todos ellos, con los principios que, en su caso, UNICEF atribuye al derecho humano a la educación: a) universalidad e inalterabilidad, b) indivisibilidad, c) interdependencia e interrelación, d) igualdad y no discriminación, e) participación e integración, f) habilitación, g) rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley. (UNICEF, 2008).

El ACNUDH y UNICEF son los organismos especializados que más han dedicado esfuerzos a desarrollar el enfoque del derecho humano a la educación. Al respecto, conviene señalar que, tanto en el caso de UNICEF como en el del ACNUDH, sus enfoques presentan resonancias de relación con la teoría del desarrollo humano del filósofo y economista hindú Amartya Sen, premio Nobel de Economía 1998; un enfoque al que, por su parte, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2007) dará después un amplio desarrollo crítico, colocándolo en el marco de la justicia social y con un abordaje más detallado sobre el papel que juegan los derechos humanos en el desarrollo de las capacidades y las libertades para el bienestar común de la sociedad, la justicia social y una convivencia social basada en la institucionalidad de la democracia.

En términos simples y esquemáticos, la teoría de Sen (2000) propone el enfoque del desarrollo de las capacidades que permitan a las personas y a las colectividades sociales disponer con las condiciones necesarias para convertir y plasmar sus derechos en libertades, condición indispensable para el logro del bienestar individual y social y para poder llevar una vida digna. En tal sentido, uno de los factores más determinantes que señala Sen como incidente en la obstrucción de los derechos y limitante para el ejercicio de las libertades, lo es la pobreza:

A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento. (p. 20).



Las capacidades son la base del desarrollo y están constituidas por los diversos recursos (educativos, económicos, sociales, políticos, culturales, institucionales) que las personas tienen a su disposición para agenciarse o gestionar de manera apropiada su bienestar, con apoyo en el ejercicio de sus derechos y en la validación de las libertades. Según señala Sen (2000): “El desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada.” (p. 16).

En el caso de Nussbaum (2007), en su desarrollo de la teoría de Sen pone el acento en un enfoque del desarrollo fundamentado en la justicia social, subrayando, a su vez, que tal enfoque ha de estar sustentado, de manera principal, “en las capacidades humanas, es decir, en aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano.” (p. 83). Es importante destacar que “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser” está referido a un bagaje complejo de capacidades, siendo éstas tanto de índole material como intangible.

Durante los últimos años, el derecho humano a la educación ha tomado un lugar de primer orden en los discursos oficiales sobre la educación, así como en las políticas educativas y en la fundamentación que se da a los diversos programas creados con la finalidad de reducir las desigualdades de acceso y asegurar la permanencia en los centros educativos y en el sistema educativo. En el marco de la UNESCO, se promueve asegurar la cobertura universal en el nivel de la primaria, así como hacer esfuerzos para ampliarla a la secundaria y a la educación preescolar. Las declaraciones de la UNESCO, suscritas por los países que integran dicho organismo, enfatizan en proporcionar una educación de calidad para toda la población estudiantil y la eliminación de las desigualdades y la inequidad.

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas. (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, p. 7).

En la óptica de Sen (2000), el bienestar personal y colectivo no se reduce a la disposición de recursos económicos o al acceso al empleo, si, por ejemplo, se carece de condiciones adecuadas para la libertad de expresión y para defender los derechos laborales. En la sociedad, como señala Sen (2000): “La industrialización, el progreso tecnológico o la modernización social pueden contribuir significativamente a expandir la libertad (...), pero la libertad también depende de otros factores.” (p. 19). Para Nussbaum, en su caso, la cuestión central es la dignidad humana, el desarrollo de la autonomía y el autorrespeto personal, así como la potenciación de las capacidades que permitan a las personas contar con identidades basadas en el sentido de la libertad y con compromiso por la justicia social.

Los criterios fundamentales deberían ser, en mi opinión, la idea de la dignidad humana, y la idea estrechamente relacionada de las bases sociales del autorrespeto y la no humillación. La igualdad de capacidades es un objetivo social esencial allí donde su ausencia traería consigo un déficit en la dignidad y el autorrespeto. (Nussbaum, 2007, p. 290).



En la perspectiva del derecho humano a la educación, tal como, por ejemplo, la expone el PREALC en su documento de 2007 ya referido, la educación está llamada a desarrollar en las personas las capacidades que, en su desempeño social y productivo, contribuyan a la institucionalidad de las libertades para el bienestar común y la justicia social, así como para el fortalecimiento de una cultura basada en los derechos humanos, la paz y la democracia.

En la actualidad, es frecuente encontrar en la literatura especializada, una fuerte crítica en el sentido de que, por privilegiar los aprendizajes de las habilidades y destrezas técnicas para la empleabilidad, la educación está dejando de lado las finalidades principales de la formación, precisamente aquellas relacionadas con el desarrollo de subjetividades que, en libertad y con sentido de la propia dignidad como seres humanos, participen de manera proactiva en la búsqueda del bienestar común, la justicia social y una convivencia humana sustentada en los derechos humanos y en las libertades democráticas. Finalidades éstas que no se cumplirían tan solo con la formación técnica que habilita para desempeñarse en un puesto de trabajo en el mercado laboral.

En Costa Rica, los planteamientos de la UNESCO, sobre todo a partir de la Declaración de Jomtien, han sido incorporados al pie de la letra en las políticas educativas nacionales. Quedaron plasmados inicialmente en la Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994), siendo luego reafirmados y ampliados en los tres siguientes documentos de política educativa promulgados a la fecha: El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense(2008), Educar para una Nueva Ciudadanía(2015) y La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad(2016).

En el documento de la política educativa de 2008, en el que, en este conjunto de políticas, aparece enunciado por primera vez el derecho humano a la educación, está recogida una versión tamizada del enfoque expuesto por el PREALC en el documento ya referido: Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos.

Una educación de calidad es un derecho humano fundamental. La calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo. (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 7).

En su caso, en el documento de la política educativa de 2015, que viene a representar, en el plano de la reforma curricular, la exposición más completa y detallada de una política educativa durante el último cuarto de siglo en Costa Rica, se recogen los planteamientos contenidos en la Declaración de Incheon, referidos al cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enunciado de la siguiente manera: “Garantizar una Educación Inclusiva de Calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”. A tal efecto, la política señala:

[...] la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos, mediante la formación de personas críticas y creativas, capaces de tomar las mejores decisiones, tanto para su



desarrollo individual como para el bienestar solidario de la colectividad, pues el mundo solo será un espacio sostenible en la medida en que haya una mayor conciencia de que la felicidad y el bienestar son factores colectivos y no un asunto individual. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 6).

En la cuarta y última de estas políticas promulgadas a partir de 1994, La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, se reiteran los enunciados ya característicos de estas políticas, además de volver a hacer énfasis en uno de los conceptos centrales de la política de 2015, cual es el de la “ciudadanía planetaria”. En síntesis, los propósitos fundamentales del sistema educativo costarricense están en establecer las condiciones (de infraestructura, equipo) para ofrecer:

[...] educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con arraigo local, la equidad social, el acceso a los medios virtuales, la innovación y los derechos humanos, la lucha contra la violencia en contextos educativos, así como nuevos programas de estudio orientados al desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI. (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 7).

Las cuatro políticas educativas aprobadas en Costa Rica a partir de 1994 subrayan la necesidad de vertebrar la educación con los nuevos escenarios de transformación estructural que presentan los sistemas económico/productivos, ahora basados cada vez más en la incorporación de conocimiento y tecnología. El énfasis de las políticas lo marca también un interés especial por ajustar la oferta educativa y el proyecto de formación a las demandas del sector productivo vinculado al mercado internacional o economía globalizada. Emerge como disposición de primer orden la formación a lo largo de la vida, haciendo énfasis en que las personas necesitan capacitarse para desempeñarse en el referido mercado laboral de manera flexible, asertiva y proactiva.

Educar en un mundo globalizado implica reconocer que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, porque siempre hay aprendizajes nuevos por lograr. Más allá de los conocimientos y de las destrezas que se deben fomentar, enfrentamos hoy la urgencia de promover, en todos los habitantes, habilidades para el aprendizaje continuo y para insertarse proactivamente en la comunidad internacional. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 6).

En el plano pedagógico/didáctico, para lograr tales finalidades, las políticas subrayan el requerimiento de avanzar en la aplicación de la así denominada “mediación pedagógica”, por medio de la que se busca superar las rigideces de la clase magistral memorística, anacrónica y fuera de lugar en un contexto de sociedad en el que, como el actual, las personas se conducen por la vida “en condiciones cada vez más diversas, impredecibles, cambiantes y flexibles.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5).

La educación de calidad involucra un cambio a profundidad en la presentación pedagógico/didáctica de los contenidos de enseñanza, a la vez que promueve y desarrolla estilos de aprendizaje basados en la creatividad y en una relación dinámica, flexible y de asimilación crítica del conocimiento:

[...] el siglo XXI nos presenta retos que van más allá del acceso a la educación, dilemas que se relacionan con un mundo globalizado económica (...), política, social y culturalmente, que exigen pensar en procesos educativos de calidad, más dinámicos, diversos y creativos, centrados en la



construcción continua y en las posibilidades de acceso al conocimiento y no en impartir conocimientos acabados. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5/6).

En su lugar, la política educativa de 2016 (La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad), en la que a las tres fuentes filosóficas enunciadas en las tres anteriores políticas se agrega la del “paradigma de la Complejidad”, se señala que:

El ser humano se caracteriza por tener autonomía e individualidad, establecer relaciones con el ambiente, poseer aptitudes para aprender, inventiva, creatividad, capacidad de integrar información del mundo natural y social y la facultad de tomar decisiones. En el ámbito educativo, el paradigma de la complejidad permite ampliar el horizonte de formación, pues considera que la acción humana, por sus características, es esencialmente incierta, llena de eventos imprevisibles, que requieren que la persona estudiante desarrolle la inventiva y proponga nuevas estrategias para abordar una realidad que cambia a diario. (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 9).

En este escenario de reformas educativas orientadas a la adecuación del proyecto educativo nacional a los requerimientos que plantean las actuales realidades “cambiantes e impredecibles” de la globalización, la noción del derecho humano a la educación pasa a ser adoptada por las políticas educativas con un carácter de decisiva importancia.

Además de las habilidades y destrezas para la inserción y participación dinámica, flexible y proactiva en la sociedad y en el mercado de trabajo globalizado, la educación ha de garantizar y asegurar que todas las personas en la sociedad tengan la oportunidad y accedan a las condiciones para desarrollar a plenitud sus potencialidades, a la vez que desarrollen una identidad basada en el reconocimiento y respeto por “las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 8).

En tal sentido, la educación, entendida como “un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 7), implica entender y asumir que la realidad social y la condición humana no pueden ser acotadas a ninguna de sus dimensiones en particular.

Las políticas educativas en Costa Rica, al afirmar su compromiso con la educación de calidad, subraya que ésta es un principio rector imbricado de manera indisoluble con el derecho humano a la educación y con principios tales como la inclusión y la equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.

Conjuntamente con la facilitación de las competencias cognitivas y técnicas que, en la óptica de las políticas educativas, las personas requieren para desempeñarse de manera adecuada en el mercado de trabajo globalizado, la educación ha de enfocarse también en el desarrollo de las disposiciones afectivas, éticas, culturales y ciudadanas, necesarias para la sana convivencia social, la búsqueda del bien común y



el sentido de compromiso y responsabilidad por aportar al sostenimiento de una sociedad basada en la institucionalidad de la democracia.

Las políticas educativas en Costa Rica, de 1994 a 2016, reiteran que, para lograr tales finalidades, la educación no puede continuar siendo un proceso “basado en clases magistrales, con producción en papeles e indicaciones severas, rígidas y concretas para el estudiantado de cómo actuar y conducirse por la vida, en condiciones cada vez más diversas, impredecibles, cambiantes y flexibles.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5).

A tal efecto, se subraya la necesidad de una docencia acorde con las nuevas condiciones que demandan los procesos educativos; una docencia basada en el constructivismo y en la “mediación pedagógica”. Desde esta perspectiva, el aprendizaje debe ser considerado como un proceso que acontece:

[...] en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes. Esto se da en una interacción entre el nivel mental interno y el intercambio social. Es parte y producto de la actividad humana en el contexto social y cultural donde se desarrolla la persona. (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 10).

En tal marco de principios, finalidades, desafíos y compromisos que, tanto en los documentos de la UNESCO como en las políticas educativas nacionales, se le asignan a la educación, la formación docente y la docencia pasan a jugar un papel de esencial importancia. Tal como se puede apreciar, las finalidades que dichas políticas se plantean en términos de la articulación del derecho humano a la educación con una educación de calidad demandan la existencia de una formación y de una práctica docentes que sean sólidas y consistentes con la complejidad de requerimientos que todo ello plantea. Para ello se requiere “asegurar la formación docente de excelencia, la permanente actualización profesional del personal docente y coordinar acciones con las instituciones formadoras, a partir de la política curricular vigente.” (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 8).

La presente propuesta de investigación, en el marco de lo expuesto en lo que antecede, tiene como objetivo principal conocer cuál es el conocimiento que tiene la comunidad estudiantil de las carreras de formación docente de la Facultad de Educación de la UCR, en relación con el derecho humano a la educación. Se trata de una investigación que, además de recabar la información pertinente y necesaria para cumplir con el objetivo principal, también se propone promover e incentivar el estudio y la reflexión de la temática en cuestión por parte de la población estudiantil a la que esta propuesta de investigación está dirigida.

Referencias bibliográficas

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF



Consejo Superior de Educación. (2008). El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense. San José: Consejo Superior de Educación. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf

Consejo Superior de Educación. (2016). La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. San José: Consejo Superior de Educación. Recuperado de: http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf

Foro Mundial sobre la Educación. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4. Recuperado de: <https://docplayer.es/32939958-Declaracion-de-incheon.html>

Ministerio de Educación Pública. (2015). Educar para una Nueva Ciudadanía: fundamentación de la transformación curricular costarricense. San José: Ministerio de Educación Pública.

Nussbaum, Martha Craven. (2007). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/103459346/Nussbaum-Martha-Las-Fronteras-de-La-Justicia>

Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Editorial Planeta. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/119032636/Desarrollo-yLibertad-Amartya-Sen>

UNICEF. (2008). Un enfoque de la Educación para Todos basado en los Derechos Humanos. París: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

II.3. Planteamiento del problema o hipótesis

Aún cuando en la política educativa costarricense, desde el año 2008 se introdujo el concepto de la educación como un derecho humano, lo cierto es que los avances de la educación en derechos humanos son hasta ahora difusos e insuficientes. Es mucho camino el que queda por andar para que en el sistema educativo costarricense se establezca y desarrolle dicha educación de una manera consolidada y satisfactoria. Es por esta razón que resulta fundamental que en las carreras de formación docente se promueva la formación en esta materia, en la medida que, por su parte, las nuevas generaciones de docentes pueden contribuir a introducir esta enseñanza en el sistema educativo, una vez que ya inicien con el ejercicio profesional en el sistema educativo nacional.



II.4. **Objetivos**

II.4.1. *Objetivo general*

Investigar cuál es el conocimiento sobre el derecho humano a la educación que tiene la población estudiantil de las carreras de la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, a fin de identificar en qué medida han tenido relación con la legislación, las instituciones y las políticas educativas relacionadas con este derecho, así como la importancia que le atribuyen a este derecho para el ejercicio de la docencia en el desarrollo de los procesos educativos y para las finalidades de la educación en general.

II.4.2. *Objetivos específicos*

Objetivo específico 1

Hacer una revisión bibliográfica sobre el derecho humano a la educación, especialmente en publicaciones de la UNESCO, UNICEF y el ACNUDH, para identificar las pautas sociales, culturales, pedagógicas y axiológicas de este derecho y sus implicaciones para el quehacer de la docencia.

Meta 1: Estudio y análisis de documentos de la UNESCO, UNICEF y el ACNUH sobre el derecho humano a la educación y registro documental de las pautas sociales, culturales, pedagógicas y axiológicas atribuidas a este derecho por dichas instituciones.

Indicador 1: Elaborado registro documental de las pautas sociales, culturales, pedagógicas y axiológicas del derecho humano a la educación identificadas en la documentación revisada y analizada, al 31 de marzo de 2020.

Objetivo específico 2

Sistematizar la información obtenida de la revisión bibliográfica realizada, con la finalidad de elaborar el correspondiente marco teórico.

Meta 1: Análisis y organización de la información obtenida mediante la revisión bibliográfica realizada y elaboración del marco teórico.

Indicador 1: Elaborado documento de marco teórico, al 31 de julio de 2020.

Objetivo específico 3

Diseñar y validar un instrumento de investigación (cuestionario), para colocarlo en línea y proceder a su aplicación a fin de obtener la información que interesa de parte de la población meta de la investigación.

Meta 1: Confección y validación de instrumento de investigación (cuestionario).



Indicador 1: Elaborado y validado instrumento de investigación, al 31 de agosto de 2020.

Meta 2: Colocación y aplicación en línea del instrumento de investigación.

Indicador 1: Colocado y aplicado en línea el instrumento de investigación, al 31 de octubre de 2020.

Objetivo específico 4

Registrar la información obtenida en un archivo digital para sistematizarla e identificar de manera analítica los principales aspectos indicados por la población informante en relación con el derecho humano a la educación..

Meta 1: Elaboración de documento con los resultados de la sistematización y análisis realizados.

Indicador 1: Preparado y finalizado documento con resultados de la sistematización realizada, al 31 de marzo de 2021.

Objetivo específico 5

Elaborar un documento con los resultados de la investigación, a fin de presentarlo a evaluación con propósitos de publicación en revista académica especializada o como folleto en formato digital.

Meta 1: Construcción de documento con los resultados de la investigación y su presentación con fines de publicación a revista académica especializada.

Indicador 1: Finalizado documento con resultados de la investigación y presentado para evaluación con fines de publicación a revista académica especializada, al 30 de noviembre de 2021.

Objetivo específico 6

Elaborar 3 artículos cortos de avances de resultados, para publicarlos en la página Web del OBSSED.

Meta 1: Preparados 3 artículos cortos de avances de resultados y su publicación en la página Web del OBSSED.

Indicador 1: Finalizados 3 textos cortos de avances de resultados y publicados en la página Web del OBSSED, al 30 de noviembre de 2021.



III. REFERENTE TEÓRICO

III.1. Marco teórico

Durante los últimos años, el derecho humano a la educación ha adquirido un lugar de primer orden en los discursos oficiales sobre la educación, así como en las políticas educativas y en la fundamentación que se da a los diversos programas creados con la finalidad de reducir las desigualdades de acceso y asegurar la permanencia en los centros educativos y en el sistema escolar. Este derecho está estipulado en diversas declaraciones y convenciones mundiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dentro de las que cabe destacar:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948, art. 26);
- Declaración de los Derechos del Niño* (1959, principio 7);
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965, art. 7);
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966, art. 13);
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979, art. 10);
- Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes* (1984, art. 10);
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989, art. 29);
- Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias* (1990, art. 33);
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007, art. 14);
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2008, arts. 4 y 8);
- Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011).

A partir de la década de 1990, en el espacio institucional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dio inicio con fuerza un movimiento en procura de ampliar la cobertura y el acceso a la educación, así como para mejorar la calidad de ésta en los sistemas educativos de todos los países del mundo. Tal movimiento enlaza, a la vez, con la emergencia de un renovado interés por parte de las Naciones Unidas en materia de promover, fortalecer, ampliar e institucionalizar la cobertura de los derechos humanos, en las áreas que habían sido tradicionalmente atendidas y en todas aquellas otras en las que hasta ese momento no existía, o era muy débil, la existencia de legislación establecida en los marcos normativos nacionales.

La década de 1990 empieza desde el primer momento con una serie de acciones innovadoras por parte de algunos de los organismos de las Naciones Unidas, en particular: la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En marzo de 1990, La UNESCO lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia. En su lugar, el PNUD, en este mismo año de 1990, adopta el índice de desarrollo humano (IDH), con base en el cual pasaría de ahí en adelante a elaborar los informes mundiales anuales sobre el desarrollo.



El IDH, un indicador complejo elaborado por el economista paquistaní Mahbub ul Haq y que tiene como referente los trabajos teóricos sobre la desigualdad desarrollados por el economista hindú Amartya Sen, modifica los indicadores hasta entonces utilizados para medir el desarrollo de los países, circunscritos a mediciones econométricas. El IDH modifica el enfoque y pasa a integrar otros indicadores, los cuales ahora estarán orientados a identificar las condiciones del bienestar humano en dimensiones fundamentales como la salud y la educación.

El objeto del desarrollo es ampliar las oportunidades de los individuos. Una de ellas es el acceso a los ingresos, no como fin en sí mismo sino como medio de adquirir bienestar humano. Pero también existen otras opciones, incluyendo una vida prolongada, conocimientos, libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos garantizados. Las personas no deben reducirse a una sola dimensión como criaturas económicas. Lo que hace fascinante a la gente, así como al estudio del proceso de desarrollo, es todo el espectro a través del cual se amplían y utilizan las capacidades humanas. (PNUD, 1990, p. 13)

“El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa.” (PNUD, 1990; citado en Molina Salazar y Pascual García, 2014, p. 5) De ahí que indicadores como los de la salud y la educación, en particular, pasen a tener una relevancia central en el marco de la nueva perspectiva del desarrollo adoptada por el PNUD.

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (PNUD, 1990, p. 19)

Este cambio de perspectiva del PNUD respecto de la concepción del desarrollo, orientada a interponer indicadores centrados en la igualdad de oportunidades, el desarrollo de capacidades y el bienestar social, acontece paralela -o de manera complementaria- al interés renovado que las Naciones Unidas manifiestan por la promoción, la protección y la cobertura jurídica e institucional de los derechos humanos. Entretanto, por otra parte, estos acontecimientos se producen en un momento en el que se encuentran en pleno auge las políticas del Consenso de Washington y de la Organización Mundial del Comercio (OMC), dirigidas a consolidar la instauración del nuevo orden de la economía neoliberal globalizada.

Para el Estado Social de Derecho, las políticas del Consenso de Washington y de la OMC implican una presión estructural hacia su transformación en un Estado Mínimo Corporativo, la reducción del aparato estatal heredado del liberalismo keynesiano y, con ello, en virtud de la libertad de mercado y de la hipertrofia de las libertades del empresariado corporativo y de la colocación del mercado como el pivote a cuya gravitación pasan a responder las políticas públicas y las instituciones del Estado, deviene entonces como corolario la consecuente privatización de diversos servicios públicos: salud, educación, energía, telefonía y otros.



En la óptica de A. Sen (2000), estas transformaciones sociohistóricas e institucionales repercuten en que la ampliación de las libertades de mercado y del empresariado corporativo pasen a representar, a la vez, una restricción de libertades para las grandes mayorías sociales.

Vista esta situación en su expresión de superficie, podría decirse que las iniciativas llevadas a cabo en el marco de las Naciones Unidas discurren en contrapartida y como un intento de acción remediadora por parte de organismos como la UNESCO y el UNICEF, en procura de anticipar y paliar las repercusiones sociales, económicas, jurídicas, institucionales y culturales, que ya se avizoraba llegarían a acarrear en los países y en el mundo entero el establecimiento y la consolidación del nuevo orden mundial de la economía neoliberal globalizada. “La generalización de la pobreza extrema inhibe el pleno y eficaz disfrute de los derechos humanos; la comunidad internacional debe seguir dando un alto grado de prioridad a su inmediato alivio y su ulterior eliminación.” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 22)

La década de 1990 representa un momento de consolidación de procesos histórico-sociales y científicotecnológicos que transformarán las actividades productivas, el mercado de trabajo, el acceso al empleo, las comunicaciones y el acceso a la información (virtualización, internet), los estilos de vida, las prácticas socioculturales, las formas de gobierno y la gobernabilidad, entre otras transformaciones que llegarán a tener una incidencia profunda en la recomposición estructural de las sociedades y de los sistemas institucionales nacionales. De manera sistemática, tales transformaciones han sido promovidas y celebradas por diversos organismos internacionales y por los gobiernos, valorándolas como si se tratara de grandes oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida y para el logro del bienestar social.

Sin embargo, las realidades devenidas distan mucho de ser las que se publicitan en los “spots” de los discursos oficiales. Las directrices de políticas públicas y los cursos de acción institucionales establecen determinaciones de afectación estructural inéditas que afectan a una proporción significativa de la sociedad y a diversos sectores sociales. Los perjuicios sociales generados por las referidas transformaciones se distribuyen lo mismo en términos geográficos como demográficos, impactando en la vida de las comunidades rurales, la juventud, las mujeres, las comunidades indígenas y afrodescendientes, las poblaciones migrantes y otros sectores sociales, comunidades y poblaciones.

El deterioro de las condiciones de vida y del bienestar social para las poblaciones y sectores sociales en situación de vulnerabilidad y exclusión queda patente en los registros del IDH del PNUD. En el caso de Costa Rica, este país pasó de ocupar el puesto 42 en la tabla general del IDH en 2003 (PNUD, 2003, p. 237), para ubicarse en el lugar 62 al año 2020 (PNUD, 2020, p. 276). Una caída de 20 puntos en menos de dos décadas. En su lugar, al propio tiempo en que se producen estas tendencias y procesos de deterioro, la prestación de los servicios públicos por parte de las instituciones del Estado presenta una distribución desigual, según se trate de las zonas rural y urbana. Dicha prestación de los servicios públicos se concentra mayoritariamente en la Región Central del país y en los poblados urbanos.

Valga referir que, por ejemplo, a propósito del contexto de la pandemia del Covid-19 y de la virtualización educativa, la tenencia de internet fija en Costa Rica registra un 67,1% en la Región Central, entretanto que en las otras regiones del país, la más alta proporción se sitúa en la Región Chorotega (36%)



y, en su caso, la Región Brunca se ubica en la posición más baja, con tan solo 25,6%, 41 puntos por debajo de la Región Central (MICITT, 2020, p. 25) .

Estas desigualdades territoriales en la prestación y cobertura de los servicios de conectividad, que caracterizan también a los servicios que ofrecen todas las demás instituciones del Estado costarricense, expresan una realidad en la que los derechos humanos y el derecho humano a la educación quedan en una clara situación de inobservancia y de incumplimiento por parte de las instituciones.

La UNESCO, en sintonía con el cambio de perspectiva adoptado por el PNUD en materia de desarrollo, organiza la **Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos** y promulga la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, a la vez que aprueba el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. La **Conferencia** enfoca sus preocupaciones y lineamientos en dar satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje, en un mundo en el que se registran múltiples factores que originan y reproducen situaciones de desigualdad, exclusión y discriminación, tanto en la cobertura y el acceso a la educación como en el acceso a una “educación de calidad”.

La *Declaración* de esta Conferencia establece un marco de requerimientos que abarcan la cobertura y el acceso, la oferta educativa, los enfoques pedagógicos, los recursos didácticos y la infraestructura de los centros educativos. Se entiende que la educación es un bien público que debe estar al alcance de todas las personas en la sociedad y que, en su lugar, los sistemas educativos en cada país tienen la responsabilidad de proveerla a todos los diversos grupos y sectores de la sociedad, de tal manera que ninguno de ellos quede excluido o marginado de los servicios y los beneficios que ella aporta.

En virtud de ello y en procura de fijar las acciones que los sistemas educativos de los países debieran emprender y desarrollar para asegurar condiciones de igualdad y de equidad en la cobertura, el acceso y el suministro de una educación de calidad, en el documento de la *Declaración* se establecen los siguientes objetivos:

- a) satisfacer en todos los países las necesidades básicas de aprendizaje;
- b) universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- c) concentrar la atención en el aprendizaje;
- d) ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- e) mejorar las condiciones de aprendizaje;
- f) fortalecer la concertación de acciones;
- g) desarrollar políticas de apoyo;
- h) movilizar los recursos;
- i) fortalecer la solidaridad internacional. (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Todos los objetivos incluidos en la *Declaración de Jomtien* se enmarcan en el enfoque de los derechos humanos y, después de 1990, han sido reiterados en diferentes eventos y declaraciones mundiales y regionales de la UNESCO. La Asamblea General de las Naciones Unidas, por su parte, en 1993 organizó la **Conferencia Mundial de Derechos Humanos**, en la que, a propósito de la educación, se estipula que



los Estados parte deben incorporar la educación en derechos humanos en los planes de estudio, en virtud de que:

[...] la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. (ACNUDH, 2013, p. 29).

Una década después de la *Declaración de Jomtien*, en abril de 2000, se reunió en Dakar (Senegal) el **Foro Mundial sobre la Educación**, evento que tuvo por finalidad analizar con carácter evaluativo la evolución de la educación en el mundo sobre la base de las disposiciones y los compromisos adquiridos en la Conferencia de 1990. Como resultado del evento, se aprobó el *Marco de Acción de Dakar*, en el que se reiteran y ratifican los objetivos, líneas de acción y compromisos definidos y aprobados en la *Declaración de Jomtien*. Al respecto, se indica en el documento:

Reafirmamos el principio enunciado en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), apoyada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño según las cuales toda persona -niño, adolescente o adulto- tiene los derechos humanos de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser. (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 1).

En estas estipulaciones del *Marco de Acción de Dakar*, la educación queda expresamente colocada en la perspectiva de los derechos humanos, haciendo énfasis en los principios de universalidad, inclusión e igualdad de oportunidades y no discriminación. Asimismo, en este marco, se establece una especificación amplia respecto de las finalidades de la educación, conforme a las cuales, los sistemas educativos han de proveer una educación que abarque todas las distintas dimensiones esenciales de la formación: técnicas, cognitivas, éticas, ciudadanas y culturales.

En la misma línea de orientaciones y propuestas impulsadas por la UNESCO en 1990, en el año 2015, de nuevo el **Foro Mundial sobre la Educación** -reunido esta vez en Incheon (Corea del Sur)- aprobó la *Declaración de Incheon* y el *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*. Reitera esta *Declaración* en ubicar a la educación en el trasfondo de los derechos humanos y, al efecto, subraya que:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. (Foro Mundial sobre la Educación, 2016, p. 7).



En el contexto regional de América Latina y el Caribe, la **II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)**,² celebrada en 2007 en Buenos Aires (Argentina), aprobó el documento: *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. De manera contextualizada y en detalle, este documento pone en perspectiva la relación entre los derechos humanos y los principios y finalidades fundamentales que la educación debe asumir, tal como había quedado establecido en la *Declaración de Jomtien* y en el *Marco de Acción de Dakar*.

La preocupación central expuesta en esta Reunión y en el referido documento es la de que, para los sistemas educativos nacionales, el cumplimiento de los derechos humanos y del derecho humano a la educación pasa porque a todas las personas se les brinde acceso a una educación de calidad, con equidad,

inclusión y en igualdad de oportunidades. Se considera que una educación de calidad es “un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.” (PRELAC, 2007, p. 5).

Además de los planteamientos de la UNESCO, el enfoque del derecho humano a la educación ha sido también abordado y desarrollado, en detalle y a profundidad, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). Los objetivos establecidos para la educación por la UNESCO y por el Foro Mundial sobre la Educación tienen relación, todos ellos, con los principios que, tanto UNICEF como el ACNUDH, atribuyen y reconocen al derecho humano a la educación:

- a) universalidad e inalterabilidad;
- b) indivisibilidad;
- c) interdependencia e interrelación;
- d) igualdad y no discriminación;
- e) participación e integración;
- f) habilitación;
- g) rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley. (UNICEF, 2008).

A grandes rasgos, los derechos humanos pueden definirse como los derechos inherentes a nuestra naturaleza, sin los que no podemos vivir como seres humanos. Los derechos humanos y las libertades fundamentales nos permiten desarrollarnos plenamente y hacer uso de nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, nuestras actitudes y nuestra conciencia, así como satisfacer, entre otras, nuestras necesidades espirituales. Los derechos humanos se basan en el deseo, cada vez más extendido en la humanidad, de vivir una vida en la que se respeten y protejan la dignidad y valor inherentes de cada ser humano. (ACNUDH, 2004, p. 9).

² PRELAC es un proyecto desarrollado en el marco de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), organismo regional latinoamericano y caribeño de la UNESCO.



El ACNUDH y UNICEF, en tanto organismos especializados de las Naciones Unidas, han dedicado sus esfuerzos a desarrollar el enfoque de los derechos humanos en términos filosóficos, normativos y programáticos. En este aspecto, sus elaboraciones presentan afinidades con la teoría del desarrollo humano de Amartya Sen (premio Nobel de Economía 1998), la que, por su parte, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum ha contribuido de manera sustantiva a ampliar y profundizar en sus libros *Las fronteras de la justicia* (2006) y *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2011).

Referida en términos simples y esquemáticos, la teoría de Sen propone el enfoque del desarrollo de las capacidades humanas, las cuales consisten en “agenciamientos” (Sen, 2000) o “funcionamientos” (Sen, 2004) que permiten a las personas y a las colectividades sociales disponer con las condiciones necesarias para convertir y plasmar sus derechos en libertades, condición indispensable para el logro del bienestar individual y social y, en consecuencia, poder contar con una vida digna. En este sentido, uno de los factores más determinantes que Sen señala como incidente en la limitación de los derechos y como obstructor para el ejercicio de las libertades, lo es la pobreza:

A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento (Sen, 2000, p. 20).

Las capacidades, en tanto que generadoras de “funcionamientos” y propiciadoras de libertades, están determinadas por la disposición de los diversos recursos (educativos, económicos, sociales, políticos, culturales, institucionales) que las personas necesitan para la agencia y la gestión apropiada de su bienestar y para el ejercicio de sus derechos y la validación de las libertades. Según señala Sen (2000): “El desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada.” (p. 16).

Nussbaum (2012), por su parte, pone el acento en un enfoque del desarrollo fundamentado en la justicia social y subraya, a su vez, que tal enfoque ha de estar sustentado, de conformidad con Sen, “en las *capacidades humanas*, es decir, en aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano.” (p. 83). “¿Qué son las capacidades?”, se pregunta Nussbaum:

Son las respuestas a la pregunta: «¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?». Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama «libertades sustanciales», un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones típicas de Sen, «la capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos». (p. 40).



La disponibilidad y el acceso a los servicios de educación, salud, energía, agua potable, entre otros, constituyen recursos fundamentales con los que las personas deben contar y, en sí mismos y por su propia naturaleza, representan un basamento esencial en materia de promover procesos instituyentes e institucionales conducentes a la justicia social y a la igualdad de oportunidades. “Las oportunidades sociales para recibir educación y asistencia sanitaria (...) contemplan las oportunidades individuales para participar en la economía y en la política y contribuyen a fomentar nuestras propias iniciativas en la superación de nuestras respectivas privaciones.” (Sen, 2000, p. 16).

Es de interés indicar aquí que, “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser”, está referido a un bagaje complejo de capacidades, siendo éstas tanto de índole material como simbólicas (culturales). La educación constituye, en particular, un campo en el que se llevan a cabo procesos de importancia sustantiva que pueden o no favorecer las oportunidades para el desarrollo de las capacidades que permiten construir condiciones de bienestar, justicia social y de dignificación de la vida personal y de la convivencia en sociedad. En este sentido, precisamente, tanto la UNESCO como el Foro Mundial sobre la Educación, insisten en la necesidad de asegurar las condiciones que requiere una “educación de calidad para todos”, lo cual involucra tomar en cuenta principios de los derechos humanos tales como: “universalidad e inalterabilidad”, “igualdad y no discriminación”, “participación e integración” y “habilitación”, planteados en el enfoque de los derechos humanos.

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, p. 7).

Coincidente con la teoría de las capacidades de Sen y Nussbaum, la UNESCO y el Foro Mundial sobre la Educación colocan sus planteamientos sobre la importancia y el valor de la educación en el marco de los principios de la igualdad de oportunidades, la inclusión, la equidad, la justicia social y la dignidad humana. Estos principios, inherentes a los derechos humanos, se ponen de manifiesto en las orientaciones que se establecen a partir de la *Declaración de Jomtien*:

Una activa tarea debe llevarse a cabo para modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los grupos desamparados: los pobres; los niños de la calle y los niños que trabajan; las poblaciones remotas y rurales; los trabajadores nómadas e itinerantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas y lingüísticas; los refugiados; los desplazados por la guerra y los pueblos invadidos (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, p. 5).

Tal como se indica en esta orientación, la educación y los servicios que los sistemas educativos brindan deben priorizar la atención hacia los grupos y sectores sociales que se encuentran en desigualdad, exclusión, inequidad e injusticia social y que, por tales razones, carecen de acceso a la cobertura de los derechos humanos y de las libertades que a estos les son inherentes. Al respecto, se promueve, en



consecuencia, asegurar la cobertura universal en el nivel de la primaria, así como hacer esfuerzos para ampliarla a la secundaria y a la educación preescolar.

Se toma como punto de partida la corroboración de que la educación, si bien no es suficiente para resolver las situaciones de desigualdad, exclusión y de injusticia social en las que esos grupos y sectores sociales están, sin embargo, tampoco deja de representar un factor que es de esencial importancia para atender y superar dichas situaciones.

La educación es fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas. Estas van desde la habilitación de los aprendizajes cognitivos y técnicos que permiten el desempeño en la vida laboral y productiva, a la formación cultural y axiológica que otorga a las personas una auténtica condición de ciudadanía, la toma de conciencia de la propia dignidad humana y, en consecuencia, la habilitación para ejercer y defender los derechos y libertades en tanto que integrantes de una sociedad fundamentada en la institucionalidad de la democracia.

En tal sentido, según refiere Sen (2000), para el logro del bienestar personal y colectivo y para el aseguramiento de condiciones de vida digna no es suficiente, por ejemplo, con disponer de recursos económicos y de acceso al empleo si, por otra parte, no se cuenta con condiciones adecuadas para el ejercicio de la libertad de expresión, validar los derechos laborales y participar de manera activa en la vida política. “La industrialización, el progreso tecnológico o la modernización social pueden contribuir significativamente a expandir la libertad (...), pero la libertad también depende de otros factores.” (p. 19).

Siguiendo la perspectiva de Sen, para Nussbaum (2007), en su lugar, la cuestión central pasa a ser la de la dignidad humana, el desarrollo de la autonomía y del autorrespeto personal, así como la potenciación de las capacidades que permitan a las personas desarrollar subjetividades basadas en el sentido de la libertad y con compromiso por la justicia social.

Los criterios fundamentales deberían ser, en mi opinión, la idea de la dignidad humana, y la idea estrechamente relacionada de las bases sociales del autorrespeto y la no humillación. La igualdad de capacidades es un objetivo social esencial allí donde su ausencia traería consigo un déficit en la dignidad y el autorrespeto. (Nussbaum, 2007, p. 290).

Este señalamiento de Nussbaum tiene en alguna medida su resonancia en la política educativa costarricense. En su documento de política *Educar para una nueva ciudadanía*, el Ministerio de Educación Pública (MEP) plantea que, en una perspectiva de derechos humanos, los procesos educativos han de estar orientados a favorecer:

[...] la formación de personas que se aceptan y se respetan a sí mismas, que respetan a las demás personas y al medio ambiente; dichos procesos se enfocan en hombres y mujeres que, en igualdad de condiciones, puedan desarrollar plenamente sus potencialidades. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 11).



Sen (2000) plantea la relación entre desarrollo y libertad como una cuestión central de derechos humanos. En su perspectiva, el desarrollo ha de ser capaz de ampliar las libertades, a fin de que todas las personas en la sociedad vivan en una condición de vida digna. El bienestar social pasa a ser fundamental, en la medida que una persona o un sector social cuya condición de bienestar no le permita cubrir las necesidades básicas de ingreso, alimentación, salud, educación, vivienda, participación en la vida social en igualdad de condiciones, de lo que se trata es de la existencia de una situación de restricción de libertades.

En Costa Rica, las diferentes instituciones que conforman el Estado han sido creadas con fines de justicia social y de bienestar para la sociedad en su conjunto. Sin embargo, las instituciones no funcionan por sí solas, su desempeño depende de quienes las dirigen. En no pocas ocasiones -más bien con bastante frecuencia-, dichas instituciones faltan al cumplimiento de las finalidades para las que fueron creadas, precisamente por las decisiones que toman las autoridades políticas de turno, así como por el accionar de las burocracias y las tecnocracias enquistadas en ellas, las cuales son las que en realidad tienen a su cargo hacerlas funcionar y que cumplan con sus objetivos.

En la *Declaración de Viena*, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993) estipula con toda claridad la relación que existe entre las instituciones de la democracia y los derechos humanos, así como, en el marco de dicha relación, cuál es el lugar que le corresponde tener y jugar a todas las personas y a la ciudadanía en general:

La democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente. La democracia se basa en la voluntad del pueblo, libremente expresada, para determinar su propio régimen político, económico, social y cultural, y en su plena participación en todos los aspectos de la vida. (ACNUDH, 2013, p. 20)

La educación con enfoque de derechos humanos y basada en el derecho humano a la educación, además de hacerse cargo de proveer educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades, con equidad e inclusión, debe fundamentalmente incorporar en los procesos educativos (a nivel de contenido y de estrategias pedagógicas) los principios de derechos humanos que, en esta dimensión específica, pueden llegar a contribuir con el desarrollo de las capacidades que las personas requieren para apropiarse de su condición de ciudadanía, ejercer las libertades constitucionales e institucionales que les asisten, así como desarrollar la capacidad individual y colectiva para realizar gestiones ante las instituciones y hacer que las dirigencias políticas y las tecnocracias que las dirigen actúen a derecho y lleven a cabo su trabajo con apego a las finalidades que a ellas las definen. Estos son aspectos centrales que deben estar presentes en una educación con enfoque de derechos humanos y basada en el derecho humano a la educación.

En la actualidad, es frecuente hallar en la literatura especializada una fuerte crítica en el sentido de que, por privilegiar los aprendizajes de las habilidades y destrezas técnicas para la empleabilidad, la educación está dejando de lado las finalidades esenciales que le son propias, aquellas precisamente que se relacionan con el desarrollo de subjetividades que, en libertad y con sentido de la propia dignidad como seres



humanos, participen de manera proactiva en la búsqueda del bienestar común, la justicia social y en la construcción de una convivencia humana sustentada en los derechos humanos y en las libertades democráticas. Finalidades éstas que no se cumplen tan solo con la formación técnica que habilita para desempeñarse en un puesto de trabajo en el mercado laboral.

En Costa Rica, los planteamientos de la UNESCO, sobre todo a partir de la *Declaración de Jomtien*, han sido incorporados como calca en las políticas educativas nacionales. Quedaron plasmados inicialmente en la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* (1994), siendo luego reafirmados y ampliados en los tres siguientes documentos de política educativa promulgados a la fecha: *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense* (2008), *Educación para una Nueva Ciudadanía: fundamentación pedagógica de la transformación curricular* (2015) y *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2016).

La referencia a los derechos humanos y, en particular, al derecho humano a la educación, aparece por primera vez en la política educativa *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, del año 2008; es decir, dieciocho años después de la *Declaración de Jomtien*. Esta política tiene como su marco de referencia fundante y orientador la educación de calidad, la cual entiende como un derecho humano fundamental que debe centrarse en relevar a la persona estudiante como la figura principal del proceso educativo.

Una educación de calidad es un derecho humano fundamental. La calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 7).

Esta política abreva directamente de la perspectiva y propuestas planteadas por el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual subraya que:

La educación como *derecho humano* y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (PRELAC, 2007, p. 7/8).

Los enunciados del PRELAC se inscriben en lo que ha pasado a ser ya la perspectiva que, desde la década de 1990, promueven y comparten tanto la UNESCO como el Foro Mundial sobre la Educación, de igual manera que también lo hacen el ACNUDH y UNICEF. En el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación declaraba lo siguiente:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 8).



En Costa Rica, en 2015, previo a que el Consejo Superior de Educación (CSE) promulgara la política *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, el MEP lanzó la política denominada *Educación para una nueva ciudadanía: fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Esta política constituye la exposición más detallada y completa que, a nivel curricular, haya sido elaborada en el país durante el último cuarto de siglo. En ella se presenta toda una formulación curricular del proyecto educativo nacional y se fundamenta principalmente en los planteamientos contenidos en la *Declaración de Incheon*, proclamada en 2015 por el Foro Mundial sobre la Educación. En esta política del MEP se señala que:

La Educación para una Nueva Ciudadanía se fundamenta en los Derechos Humanos y en ese sentido, la entendemos como **un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida**, que propicia el desarrollo de la sociedad y permite que los seres humanos creen y recreen su identidad y enriquezcan su visión de mundo y de país. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 11).

En consonancia con lo indicado por la UNESCO, el Foro Mundial sobre la Educación y el PRELAC, el MEP entiende que la educación está llamada a desarrollar en las personas las capacidades que, en las dimensiones de lo productivo, lo social y lo cultural, les permita participar de manera activa y protagónica en la vida social y contribuir al desarrollo de las condiciones del bienestar común y la justicia social, así como al fortalecimiento de los derechos humanos y de las instituciones de la democracia.

[...] la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos, mediante la formación de personas críticas y creativas, capaces de tomar las mejores decisiones, tanto para su desarrollo individual como para el bienestar solidario de la colectividad, pues el mundo solo será un espacio sostenible en la medida en que haya una mayor conciencia de que la felicidad y el bienestar son factores colectivos y no un asunto individual (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 6).

En la cuarta y última de las políticas promulgadas a partir de 1994, *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, se reitera en los mismos enunciados que definen y caracterizan a las políticas anteriores y se subraya que las finalidades fundamentales del sistema educativo costarricense están en establecer las condiciones (de infraestructura, equipo, docentes) para ofrecer:

[...] educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con arraigo local, la equidad social, el acceso a los medios virtuales, la innovación y los derechos humanos, la lucha contra la violencia en contextos educativos, así como nuevos programas de estudio orientados al desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI. (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 7).

Las cuatro políticas educativas aprobadas en Costa Rica a partir de 1994 relevan la necesidad de vertebrar la educación con los nuevos escenarios de transformación estructural que presentan los sistemas económico/productivos, ahora cimentados cada vez más en la incorporación de conocimiento y



tecnología. El énfasis de las políticas lo marca también un interés especial por ajustar la oferta educativa y el proyecto de formación a las demandas del sector productivo vinculado al mercado internacional o economía globalizada. Emerge como disposición de primer orden la formación a lo largo de la vida, haciendo énfasis en que las personas necesitan capacitarse para desempeñarse en el mercado laboral de manera flexible, asertiva y proactiva.

Más allá de los conocimientos y de las destrezas que se deben fomentar, enfrentamos hoy la urgencia de promover, en todos los habitantes, habilidades para el aprendizaje continuo y para insertarse proactivamente en la comunidad internacional. (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 6).

En el plano pedagógico/didáctico, para lograr tales finalidades, las políticas estipulan el requerimiento de avanzar en la aplicación de la así denominada “mediación pedagógica”, por medio de la cual se busca superar las rigideces de la clase magistral memorística, anacrónica y fuera de lugar en un contexto de sociedad en el que, como el actual, las personas se conducen por la vida “en condiciones cada vez más diversas, impredecibles, cambiantes y flexibles.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5). La educación de calidad involucra un cambio a profundidad en la presentación pedagógico/didáctica de los contenidos de enseñanza, a la vez que promueve y desarrolla estilos de aprendizaje basados en la creatividad y en una relación dinámica, flexible y de asimilación crítica del conocimiento:

[...] el siglo XXI nos presenta retos que van más allá del acceso a la educación, dilemas que se relacionan con un mundo globalizado económica (...), política, social y culturalmente, que exigen pensar en procesos educativos de calidad, más dinámicos, diversos y creativos, centrados en la construcción continua y en las posibilidades de acceso al conocimiento y no en impartir conocimientos acabados (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5/6).

La política educativa de 2016 se coloca en este mismo planteamiento de las finalidades de la educación y de los enfoques pedagógicos que deben ser aplicados. En general, se trata de planteamientos que están presentes en toda la política educativa costarricense promulgada a partir de 1994. Con base en el concepto de “mediación pedagógica”, las políticas plantean la necesidad de dar paso a procesos educativos dinámicos y contextualizados, organizados a partir de relevar las características, disposiciones y estilos de aprendizaje de cada estudiante y de las diferentes poblaciones estudiantiles. A tal efecto, esta política de 2016 incorpora el “paradigma de la complejidad” y subraya que:

[...] el paradigma de la complejidad permite ampliar el horizonte de formación, pues considera que la acción humana, por sus características, es esencialmente incierta, llena de eventos imprevisibles, que requieren que la persona estudiante desarrolle la inventiva y proponga nuevas estrategias para abordar una realidad que cambia a diario (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 9).

En este escenario de políticas educativas y de reformas pedagógicas y curriculares orientadas a la adecuación del proyecto educativo nacional a los requerimientos que plantean las actuales realidades “cambiantes e impredecibles” de la globalización, la noción del derecho humano a la educación pasa a ser adoptada por las políticas educativas con un carácter de primer orden. Además de las habilidades y



destrezas para la inserción y participación dinámica, flexible y proactiva en la sociedad y en el mercado de trabajo globalizado, la educación ha de garantizar y asegurar que todas las personas en la sociedad tengan la oportunidad y accedan a las condiciones para desarrollar a plenitud sus potencialidades, a la vez que desarrollen una identidad basada en el reconocimiento y respeto por “las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión.” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 8).

En tal sentido, la educación, entendida como “**un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida**” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 7), implica entender y asumir que la realidad social y la condición humana no pueden ser acotadas a ninguna de sus dimensiones en particular. Las políticas educativas en Costa Rica, al afirmar su compromiso con la educación de calidad, subrayan que ésta es un principio rector imbricado de manera indisoluble con el derecho humano a la educación y con principios tales como la inclusión y la equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la solidaridad y el bienestar social, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.

En la *Declaración* de la **Conferencia Mundial de Derechos Humanos**, en Viena (Viena, Austria, 1993), se subraya el enfoque de la educación entendida como “un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida”. En la óptica de la Conferencia, la educación constituye un proceso:

[...] “mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades”. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993; citado por ACNUDH, 2004, p. 15).

En su *Programa de Acción*, en los artículos 79 y 80, dicha Conferencia estipuló, a su vez, establecer en los sistemas educativos de todos los países, la incorporación de la educación en derechos humanos:

79. [...] La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el impero de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica. (p. 50).

80. La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal. (p. 50).

En Costa Rica, una década después de realizada esta Conferencia, el Consejo Superior de Educación (CSE) dispuso incorporar en los planes de estudio de la educación secundaria el “tema transversal” denominado: “Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz”. Este tema forma parte



del “eje transversal de los valores”, que lo conforman también los temas de “Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible”, “Educación Integral de la Sexualidad” y “Educación para la Salud”. De conformidad con lo referido por el MEP (2008):

En los escenarios educativos es oportuno gestionar mecanismos que promuevan una verdadera participación ciudadana en los ámbitos familiar, comunal, institucional y nacional. Para ello, la sociedad civil debe estar informada y educada en relación con el marco legal brindado por el país, de manera que, desarrolle una participación efectiva y no se reduzca a una participación periódica con carácter electoral. (p. 6).

Estos enunciados, situados de un extremo a otro en el marco del principio de los derechos humanos relativo a la participación y la integración (UNICEF, 2008a), subrayan la importancia de educar para que las personas dispongan de la información necesaria que les permita actuar en la vida civil y política del país, de manera activa y conscientes de los derechos que les asisten en tanto integrantes de la sociedad.

La promoción del enfoque de los derechos humanos y de su establecimiento en las legislaciones nacionales, la creación de instituciones y el desarrollo de programas que se ocupen de velar por su protección y cumplimiento, se ha ido ampliando y profundizando con el transcurso de los años. El ACNUDH y UNICEF han desarrollado un trabajo intenso en este campo y, cada vez más, en un país como Costa Rica, se ha asumido la tarea de establecer dicha legislación, instituciones y programas. En el caso de la educación, al menos de manera formal, ésta ha pasado a ser valorada como el más importante espacio para fomentar la cultura de los derechos humanos y educar a las presentes y futuras generaciones en el desarrollo de una conciencia genuina por la protección y respeto de estos derechos.

Es de sustantiva importancia que las personas tengan un conocimiento apropiado acerca de la legislación sobre los derechos humanos existente en el país, así como sobre las instituciones y las finalidades y funcionamiento que estas tienen asignado. En el caso de las instituciones protectoras de los derechos humanos, las personas deben ser informadas sobre la naturaleza de estas instituciones, su razón de ser, qué papel juegan en una sociedad democrática y de qué manera pueden ser aprovechadas para mejorar las libertades y las capacidades que se requieren para poder contar con una vida de bienestar, de respeto y de salvaguarda de la dignidad humana.

En 2011, la Asamblea General de las Naciones Unidas dispuso aprobar una *Declaración* específica en materia de educación y formación en derechos humanos. Al inicio de esta *Declaración* se reitera en lo ya estipulado en otras diversas declaraciones y convenciones de las Naciones Unidas relacionadas con los derechos humanos; o bien, que incluyen articulados específicos al respecto. Así dice la *Declaración*:

[...] toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (...). (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011, p. 2).



Esta *Declaración* es un documento minuciosamente pormenorizado acerca de los diversos aspectos que involucra la educación en derechos humanos, a escala de principios, finalidades, contenidos y abordajes pedagógicos. En el artículo primero, inciso 2, se indica lo siguiente:

La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011, p. 3).

Se indica en la *Declaración* que la educación en derechos humanos deben estar a disposición de todos los sectores sociales, grupos y poblaciones que integran la sociedad. Nadie puede quedar al margen o en exclusión de acceso a esta formación. Ha de ser una educación que se imparta en todos los niveles del sistema educativo (preescolar, primaria, secundaria), modalidades formal y no formal, académica y técnica, pública y privada. De la misma manera, tal como es lógico y preciso, también debe estar incorporada a nivel de la educación superior en los planes de estudio de la formación profesional docente. Las instituciones especializadas a cargo de la protección de los derechos humanos están llamadas también a desarrollar acciones de promoción, capacitación y sensibilización hacia las comunidades y hacia toda la población en general (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011).

La educación en derechos humanos ha de ser organizada de tal manera que sus contenidos sean significativos y que, en tanto tal, no se circunscriba a la simple facilitación de información. Más allá de esto, de lo que se trata es de que las personas desarrollen efectivamente una identidad de compromiso y una sensibilidad basadas en la observancia, respeto y salvaguarda de los derechos humanos. Es una educación que debe desarrollarse por medio de abordajes contextualizados, estudiando y analizando de manera concreta las situaciones y prácticas culturales y sociales que, en los diferentes ámbitos de la vida en sociedad, transgreden, violentan, limitan o niegan los derechos humanos.

En la medida que cada país y cada sociedad cuentan con una institucionalidad política propia, un determinado sistema económico/productivo, una específica composición demográfica y, lo más importante, una determinada configuración sociocultural que les es propia, la educación en derechos humanos también ha de ser siempre contextualizada, de conformidad con todas las diferentes especificidades socioculturales. Es claro que muchos países y sociedades existen realidades de exclusión y de desigualdad que afectan a determinadas poblaciones y grupos sociales (indígenas, mujeres, jóvenes, migrantes, población sexualmente diversa, personas discapacitadas y otras); sin embargo, también es cierto que las expresiones de tales exclusiones y desigualdades tienen sus propias características y especificidades. De aquí la necesidad de la educación contextualizada.

Conjuntamente con la facilitación de las competencias cognitivas y técnicas que, en la óptica de las políticas educativas, las personas requieren desarrollar para desempeñarse de manera adecuada en el mercado de trabajo, la educación ha de enfocarse también en el desarrollo de las disposiciones afectivas, éticas, culturales y ciudadanas, necesarias para la sana convivencia social, la búsqueda del bien común y



el sentido de compromiso y responsabilidad por aportar al sostenimiento de una sociedad basada en la institucionalidad de la democracia.

El ser humano se caracteriza por tener autonomía e individualidad, establecer relaciones con el ambiente, poseer aptitudes para aprender, inventiva, creatividad, capacidad de integrar información del mundo natural y social y la facultad de tomar decisiones (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 9).

En tal sentido, la educación y formación en derechos humanos se propone “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.” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011, p. 3).

Es pertinente en este punto recordar el informe presentado a la UNESCO en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, denominado *La educación encierra un tesoro*, también conocido como *Informe Delors*. En este documento se establecen cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI; a saber:

- a) *Aprender a conocer*. Este pilar consiste en el desarrollo de una cultura general lo más amplia posible y, a la vez, contar con un buen nivel de conocimientos en ámbitos específicos del saber, así como adquirir las destrezas y habilidades necesarias para aplicar, aprovechar y recrear dichos conocimientos. Supone el desarrollo de la capacidad y la disposición del aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996). Este pilar puede ser entendido como la dimensión de los conocimientos y habilidades que se necesitan para desempeñarse en los ámbitos de la productividad y el empleo, pero también a nivel general de los requerimientos cognitivos e instrumentales que involucra en la actualidad la vida en sociedad.
- b) *Aprender a hacer*. La educación debe proporcionar a las personas la capacidad (“competencia”) para aprender a situarse de manera afirmativa y propositiva en el contexto de una realidad en permanente cambio. Las personas deben estar preparadas para hacer frente a una multiplicidad de situaciones y, además, deben hacerlo con una actitud de colaboración y de disposición al trabajo en equipo (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996).

Este pilar está relacionado con el desarrollo de las actitudes necesarias para gestionar los conocimientos y las habilidades en el marco de relaciones sociales y laborales de índole cooperativa y colaborativa, a sabiendas de que, en el presente y más que nunca, se requiere ser consciente de que se vive en una sociedad en la que convergen diversas disposiciones y formas culturales de *hacer*, con las cuales se está en permanente interacción y, por lo tanto, hay que tener la capacidad de interpretarlas, comprenderlas y aprovecharlas.

- c) *Aprender a vivir juntos*. Se es parte de comunidades locales, nacionales y planetarias. La globalización ha transformado las realidades sociales de manera profunda y, hoy como nunca en el pasado, la migración, por ejemplo, se ha convertido en una condición constante a la que todas las personas deben acostumbrarse y asumir como parte de la vida cotidiana. También se abren y proliferan



otras dimensiones de interacción social y de comunicación, como lo son, por ejemplo, las redes sociales virtuales. La realidad humana de hoy es densamente interactiva y, en ese contexto, se requiere que las personas estén formadas en una cultura de la sana convivencia, la paz, la tolerancia, el respeto, la comprensión y la participación.

d) *Aprender a ser*. Este pilar tiene que ver con la formación de las identidades y las subjetividades. Aprender a ser personas autónomas, con capacidad “de juicio y de responsabilidad personal.” (Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, 2011, p. 34). Se establece un imperativo para la educación y los sistemas educativos, en el sentido de que no se debe “menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...” (Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, 1996, p. 34).

En su conjunto, estos cuatro pilares puede decirse que involucran la perspectiva de los derechos humanos y, en particular, los elementos básicos que conciernen al derecho humano a la educación. Se tiene, de una parte, la vinculación de los cuatro pilares con las directrices de política formuladas por la UNESCO y el Foro Mundial sobre la Educación, relativas a la universalización de la cobertura y el acceso a una educación de calidad, basada en los principios de equidad, inclusión e igualdad de oportunidades. Esta es la dimensión propiamente dicha del derecho humano a la educación.

De otra parte, se tiene también en estos pilares la vinculación de la educación y la formación en derechos humanos, contenida sobre todo en los pilares tercero y cuarto: la formación de identidades y subjetividades conscientes y comprometidas con la construcción de una cultura de tolerancia, respeto, comprensión, solidaridad, reconocimiento de las diversidades culturales y de toda otra índole. Una sociedad basada en la institucionalidad de la democracia requiere dotar a las personas de una educación que les provea de los conocimientos y de las capacidades de análisis, pensamiento crítico y reflexión que demandan la formación de dichas identidades y subjetividades.

[...] los derechos sólo existen cuando se amparan en razones, y esas razones deben ser sólidas. Si no tenemos la oportunidad de asimilar esas razones por nuestra cuenta ¿y dónde mejor que en la escuela?- no reivindicaremos nuestros derechos cuando no se nos concedan o se nos arrebaten ni tampoco sentiremos la responsabilidad de defender los derechos de los demás. Tenemos que valorar nosotros mismos la importancia de los derechos, pues ello, a su vez, fomenta la responsabilidad (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2004, p. 21/22).

En el marco de lo anterior expuesto, la formación profesional docente pasa a ser uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta. Los planes de estudio de las carreras de formación docente a nivel de la educación superior ameritan incluir, tanto información sobre los derechos humanos en sus diversas dimensiones, como de igual manera el desarrollo de la formación pedagógica que se requiere para que las nuevas generaciones de profesionales de la educación estén en condiciones de aportar efectivamente a una educación en y para los derechos humanos.



Durante los últimos años se ha reiterado en la necesidad de transformar los enfoques pedagógicos y las prácticas en las que se sustentan los procesos educativos, por medio de establecer estrategias que tomen en cuenta las características y disposiciones culturales, sociológicas, actitudinales y cognitivas de cada población estudiantil. Se propone así el desarrollo de una educación contextualizada y, en un caso como el de Costa Rica, ya desde la política educativa de 1994 se introdujo la perspectiva de la “mediación pedagógica”.

En el campo de la educación y la formación en derechos humanos, coincidente con estas nuevas propuestas pedagógicas, el ACNUDH (2017) se sitúa en los postulados de la educación contextualizada y, en tal sentido, especifica que “las actividades educativas deben ser prácticas y estar centradas en los educandos, relacionando los derechos humanos con la experiencia de su vida real y permitiéndoles consolidar los principios de derechos humanos presentes en su propio contexto cultural.” (p. 2).

Al respecto, el ACNUDH (2017) elabora un pormenorizado programa en materia de educación y formación en derechos humanos, en el cual, naturalmente, se plantean orientaciones relativas a las prácticas pedagógicas que deben ser incorporadas y adoptadas por quienes tienen a su cargo la docencia y, también, en relación con la formulación de los contenidos curriculares y la definición de las estrategias pedagógica en el ámbito de la formación profesional docente.

La educación en derechos humanos para los educadores, tanto en entornos formales como no formales, debe seguir siendo una prioridad, puesto que los docentes tienen un papel y una responsabilidad fundamentales a la hora de transmitir los valores, las competencias, las actitudes, la motivación y las prácticas en materia de derechos humanos. (p. 5).

En tal sentido, este organismo recomienda definir y desarrollar políticas integrales de formación en derechos humanos:

[...] introducir los derechos humanos y los principios y normas de los derechos humanos en los currículos de formación, utilizar y promover metodologías participativas, centradas en los educandos y basadas en las experiencias, así como métodos de evaluación apropiados, y elaborar recursos conexos (ACNUDH, 2017, p. 5).

En virtud de los principios, finalidades, desafíos y compromisos que, tanto en los documentos de la UNESCO como en las políticas educativas nacionales, se le asignan a la educación, la formación docente y la docencia pasan a jugar un papel de esencial importancia. Tal como se puede apreciar, las finalidades que dichas políticas se plantean en términos de la articulación del derecho humano a la educación con una educación de calidad demandan la existencia de una formación y de una práctica docentes que sean sólidas y consistentes con la complejidad de requerimientos que todo ello plantea.

Para ello, se requiere “asegurar la formación docente de excelencia, la permanente actualización profesional del personal docente y coordinar acciones con las instituciones formadoras, a partir de la política curricular vigente.” (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 8).



La presente propuesta de investigación, en el marco de lo expuesto en lo que antecede, tiene como objetivo principal conocer cuáles son los acercamientos y conocimientos que tiene la población estudiantil de las carreras de formación docente de la Facultad de Educación de la UCR, en relación con el derecho humano a la educación. Se trata de una investigación que, además de recabar la información pertinente y necesaria para cumplir con el objetivo principal, también se propone promover e incentivar el estudio y la reflexión de las temáticas involucradas por parte de la población estudiantil a la que esta propuesta de investigación está dirigida.

IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

IV.1. Tipo de investigación (indicar carácter, enfoque y profundidad)

La investigación aquí propuesta consiste en realizar análisis documental sobre los derechos humanos en la educación y la educación en derechos humanos, así como en obtener información de fuentes primarias en relación con el conocimiento que la población estudiantil de las carreras de formación tiene respecto de estos temas. Es de carácter cualitativo y cuantitativo y su enfoque se basa predominantemente en la teoría crítica de la educación. Se busca analizar y profundizar de manera crítica en el tema de la investigación, en procura de identificar cuál es el estado de la cuestión y, a partir de ello, proponer alternativas que conduzcan a fortalecer los procesos de la formación docente universitaria en perspectiva de la educación en derechos humanos.

IV.2. Descripción y teoría del método

IV.2.1. *Investigación bibliográfica sobre el concepto de derecho humano a la educación:*

Esta labor tiene por finalidad identificar cuáles son las principales pautas de intervención e incidencia que este concepto involucra para la formulación de las políticas educativas, la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en los planes de estudio, el desarrollo de los procesos educativos y las pautas pedagógicas que deben adoptarse para la enseñanza de dichos derechos.

Esta primera etapa de la metodología tuvo por finalidad identificar las pautas y componentes heurísticos, axiológicos, sociales y culturales que, en virtud de su importancia para los procesos educativos y la orientación de perspectiva de la labor docente, puedan servir para elaborar un instrumento de investigación acorde y pertinente a los propósitos planteados en la investigación.

Se estudiaron las definiciones dadas al derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos, formuladas, principalmente, por organismos internacionales cuyas funciones y labor están vinculadas de manera específica a la educación y a los derechos humanos, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos



(ACNUDH). Se estudiaron también declaraciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas y de la Asamblea General de la OEA.

IV.2.2. Análisis de los documentos de la política educativa costarricense promulgados por el Consejo Superior de Educación y el MEP entre 1994 y 2016:

Este análisis se realiza sobre los siguientes documentos:

- a) *Política Educativa hacia el Siglo XXI,*
- b) *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense,*
- c) *Educar para una Nueva Ciudadanía y*
- d) *La Persona: Centro del Proceso Educativo y Sujeto Transformador de la Sociedad.*

El análisis de esta documentación de políticas educativas es con la finalidad de identificar las referencias a los derechos humanos contenidas en ellas, así como la importancia que se les atribuye en el marco del sistema educativo y para la educación. Interesa conocer la relación conceptual que estas políticas le conceden a los derechos humanos, como base de una educación democrática y democratizante, en términos de favorecer igualdad de oportunidades y no discriminación, equidad e inclusión en la cobertura, el acceso, la permanencia y la culminación satisfactoria de las trayectorias escolares.

IV.2.3. Elaboración de marco teórico:

La fundamentación teórica de la investigación se realiza con apoyo en la documentación analizada en la etapa anterior, que incluye los documentos de los organismos internacionales referidos, además de otra diversa bibliografía especializada y afín al estudio del derecho humano a la educación y de los derechos humanos en general.

IV.2.4. Diseño de un instrumento de investigación:

Este instrumento consiste en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, elaborado con base en las pautas y componentes del derecho humano a la educación identificadas en la etapa de estudio de la documentación referida en los puntos anteriores. Una vez diseñado y probado, el cuestionario se colocará en línea para ser aplicado a una muestra de la población meta, seleccionada previamente con base en criterios estadísticos.

IV.2.5. Sistematización:

Recuperación de la información obtenida por medio de la aplicación del cuestionario, para sistematizarla y realizar el respectivo análisis que identifica los principales aspectos indicados por la población informante respecto del derecho humano a la educación. Este análisis proporciona también indicaciones acerca de las vinculaciones que las personas informantes atribuyen al derecho humano a la educación en relación con el ejercicio y las diversas funciones pedagógico/didácticas, sociales y culturales de la docencia.



IV.2.6. *Elaboración de informe final de resultados de la investigación:*

El informe final de resultados se elabora en formato de pequeño libro para ser presentado a evaluación con fines de publicación en la serie “Yigüirro” de las publicaciones del INIE.

IV.3. Población de estudio a la que va dirigida la investigación

La población de estudio es la población estudiantil de las carreras de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

IV.4. Proceso de selección de la muestra o participantes

Se decidió aplicar el instrumento de investigación a la totalidad de la población estudiantil de nivel de licenciatura de las carreras de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Lastimosamente, no todas las coordinaciones de carrera aportaron los listados de matrícula. Asimismo, de los listados obtenidos, únicamente una proporción muy baja de la población estudiantil dio respuesta al instrumento (cuestionario) de investigación. Tal como es de rigor en una investigación como la presente, la participación de las personas informantes es de naturaleza voluntaria y anónima.

IV.5. Técnicas de recolección de la información

El cuestionario se compartió en línea y por correo electrónico por medio de la plataforma “Google Forms”, entre los meses de mayo a julio de 2021. Una vez obtenida la información, ésta se sistematizó según los diversos aspectos de indagación incluidos en el instrumento de investigación (cuestionario).

IV.6. Procesamiento y herramientas de análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo según los distintos aspectos incluidos en el instrumento de investigación. En algunos ítems de pregunta, la información obtenida se organizó en tablas y gráficos. En otros casos, se procedió a realizar un análisis y una reflexión crítica, a manera de comentarios a la información obtenida.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El instrumento de investigación, un cuestionario, constó de 13 ítems de pregunta, los cuales indagan acerca del conocimiento que se tiene sobre: a) declaraciones, pactos y convenciones internacionales sobre derechos humanos de las Naciones Unidas y sus organismos especializados; b) legislación nacional y creación de instituciones a cargo de la promoción y la protección de los derechos humanos; c) bibliografía especializada en educación en derechos humanos (declaraciones, manuales y guías); d) contenidos de derechos humanos existentes en los cursos de las carreras de formación docente; e) acciones pedagógicas asociadas con los principios de la educación en derechos humanos que se utilizan en las carreras de



formación docente; f) valoraciones acerca de la pertinencia e importancia de la educación en derechos humanos.

Se expone a continuación la sistematización de la información obtenida.

VI.1. Distribución por género de la población informante

El cuestionario fue contestado por 31 personas, 61,3% de ellas mujeres y 38,7% hombres. Fue enviado en cinco distintas ocasiones a una cantidad total de 402 estudiantes que estudian el nivel de licenciatura en las siguientes carreras: 1) Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera: 160;³ 2) Educación Preescolar: 23; 3) Educación Primaria: 36; 4) Enseñanza del Castellano y Literatura: 81; 5) Enseñanza de la Música: 44; 6) Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica: 40; 7) Enseñanza de las Matemáticas: 18.

Quizá debido a la situación generada por la pandemia del Covid-19, con la virtualización y la alteración de todas las dinámicas del trabajo y del estudio que dicha situación representa, la respuesta obtenida en esta ocasión es muy baja. El cuestionario fue respondido únicamente por un 7,71% del total de las personas a las que se les envió. En el caso de la población estudiantil de la carrera de Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera, no se logró obtener ninguna respuesta.

VI.2. Promedios de edad

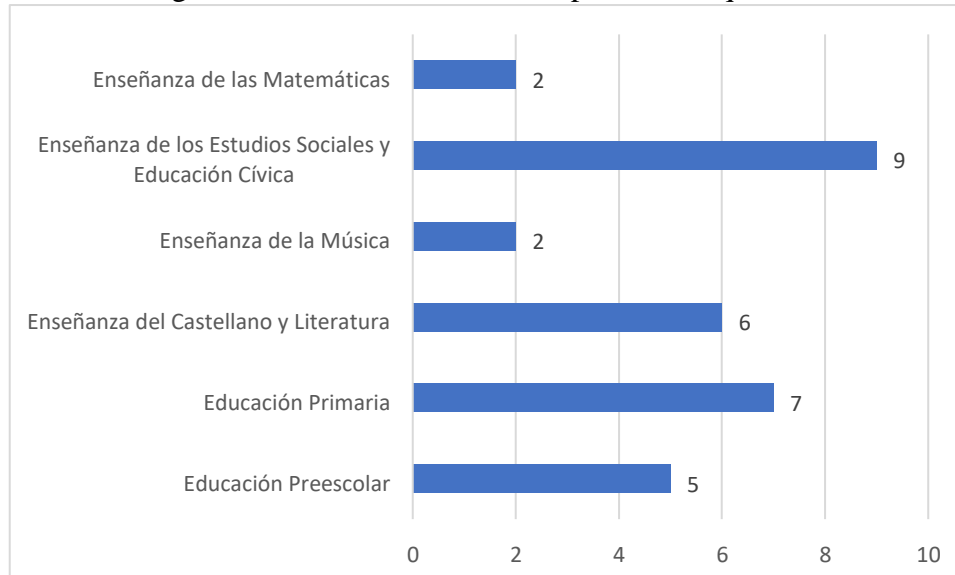
El promedio de edad de la población informante es de 27,32 años. Valga reiterar que se trata de estudiantes de nivel de licenciatura, personas algunas de ellas que ya cuentan incluso con experiencia laboral en el campo de la docencia. Un 74,19% de las personas se ubican en el rango de edad de los 22 a los 30 años. El restante 25,81% se sitúa entre los 31 y los 38 años.

VI.3. Distribución por carrera que estudian

La mayor cantidad de respuestas la brindó el grupo de estudiantes que estudian la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Puede inferirse que quizá sea en esta carrera donde haya una mayor cantidad de contenidos curriculares relacionados con los temas de derechos humanos y que, por esta razón, exista entre la población estudiantil un mayor interés y sensibilidad hacia estos temas. Esta inferencia la corrobora más adelante la distribución de respuestas a la pregunta por los cursos en los que ha sido abordado el estudio de los derechos humanos.

³ Cantidad de estudiantes.

Figura 1: Número de estudiantes por carrera que cursan, UCR, 2021



Fuente: Elaboración propia con la información suministrada por las personas informantes, 2021.

VI.4. *Año que cursa de la carrera*

Se optó por establecer como población meta la población estudiantil del nivel de licenciatura. Las respuestas obtenidas para este ítem indican que un 90,3% de estas personas están cursando el quinto año de la carrera, entretanto un 9,7% está en cuarto año.

VI.5. *¿Qué se entiende por los derechos humanos?*

Tal como sucede usualmente con las preguntas abiertas, para el caso de este ítem, las respuestas obtenidas son variadas. La totalidad de las respuestas se caracteriza por ser bastante discretas, puntuales. Con excepción de algunas que también resultaron ser generales y vagas, la mayoría de ellas enfocan aspectos específicos de los derechos humanos.

Se hizo un análisis conceptual cuidadoso de cada una de las respuestas, a partir del cual se realizó una tipificación que permitió integrarlas por grupos. En los casos en los que por la particularidad de la respuesta no fue posible integrarla en ningún grupo, se procedió a mantenerla en su estado singular. En la siguiente tabla se presentan las respuestas obtenidas, agrupadas según los distintos aspectos específicos abordados.



Tabla 1: Concepto de derechos humanos que tienen las personas informantes

Categoría	Respuestas
1. Derechos garantes de una vida humana digna	Son atribuciones que regulan el bienestar personal y colectivo de las personas y sus asociaciones. Son un garante que vela por el desarrollo integral de todas las personas.
	Garantías de las personas para vivir dignamente sin discriminación por las condiciones o las características que las diferencian de los demás.
	Las garantías que adquirimos al nacer, por el hecho de ser persona que nacemos bajo un Estado de derechos. (Respuesta similar a las 2, 5 y 9)
	Involucra que todas las personas tengan derecho a una vida digna y con las mismas oportunidades de crecimiento y respeto.
	Son los principios que rigen las relaciones entre los hombres y entre las mujeres. Permiten libertades para aquellos que las necesiten y también oportunidades de mejora en cuanto a su desarrollo como humano a cada individuo.
	Involucra que todas las personas tengan derecho a una vida digna y con las mismas oportunidades de crecimiento y respeto
	Son las condiciones irrenunciables e intrínsecas que poseen los seres humanos desde su nacimiento, estos permiten la realización de una vida digna.
	Derechos que toda persona debe gozar, innegables, necesarios para tener una vida digna.
Comentario:	Este primer grupo de respuestas enfoca la cuestión central de los derechos humanos: la dignidad humana, eje articulador de estos derechos y de los principios que los definen. Sin embargo, la dignidad humana, siendo un atributo incuestionable que asiste a toda persona por el hecho en sí mismo de serlo, es una condición, podría decirse, que debe serle garantizada a las personas en todas las dimensiones de la vida.



En las respuestas hay también referencia a principios de los derechos humanos, tales como los de universalidad, respeto a las diferencias, igualdad y no discriminación.

Se indica en las respuestas uno de los aspectos más importantes de los derechos humanos, cual es el de que, en tanto que garantes de la dignidad humana, estos derechos requieren estar formalizados y asegurados jurídica e institucionalmente. Siendo la dignidad humana un atributo incuestionable que asiste a toda persona por el hecho en sí mismo de serlo, es una condición, podría decirse, que debe ser garantizada a las personas en todas las dimensiones de la vida.

Se trata de la protección de los derechos humanos por la vía de la legislación y de la promoción, cobertura y defensa que estos ameritan tener por medio de instituciones creadas específicamente para darles su debido cumplimiento.

Dentro de los derechos que en cualquier sociedad y cultura involucra el respeto y la salvaguarda de la dignidad humana, están el derecho a la salud, la educación, vivienda y trabajo decentes, libertad de expresión sin ningún tipo de restricción o coacción, el respeto a las diferencias de toda índole que de sustento a la sana convivencia social.

Hay en las respuestas una indicación relacionada con uno de los aspectos específicos esenciales en materia de derechos humanos y de dignificación de la vida humana: la desigualdad en las relaciones de género. Desde hace ya varios años existe en Costa Rica una activa promoción de los derechos de la mujer, lo cual ha conducido a generar legislación y también a crear institucionalidad específica, tal como es el caso del Instituto Nacional de la Mujer.

Sin embargo, en este punto es pertinente y necesario resaltar que, aún cuando la legislación y las instituciones sean de importancia crucial, nunca será suficiente con ellas. En Costa Rica y en el mundo entero, las mujeres siguen ocupando la posición tradicional de subordinación que, en la estructura social, económica y política propia del sistema cultural del patriarcado, ella tiene respecto del hombre.

Además de asegurar los planos jurídico e institucional de los derechos humanos como garantes de la dignidad humana, es necesario llevar a cabo las transformaciones culturales que conduzcan al desarrollo de condiciones materiales, simbólicas y actitudinales, que hagan posible la existencia de condiciones de vida digna para todos los grupos, sectores y colectivos sociales que se encuentran en situación de postración, subordinación y explotación, tal como es el caso de las mujeres, las comunidades indígenas, las poblaciones migrantes, la población LGTBI y otras.

En la medida que el Estado y la sociedad adoptan los derechos humanos como el referente en el que se han de sustentar los determinantes de la condición humana, la transformación cultural que ello involucra establece como requisito *sine qua non*, la transformación concomitante de los posicionamientos epistémicos y axiológicos vigentes hasta ahora: nuevas formas de interpretar la realidad y nuevas formas de asumir las relaciones intersubjetivas de la vida en sociedad.



2. Intrínsecos a la condición humana	Es aquel derecho que es inherente al ser humano, por el solo hecho de
	nacer y no tiene distinción alguna.
	Derechos que son inherentes de toda persona y por ningún motivo deben ser transgredidos.
<p>Comentario:</p> <p>En estas dos respuestas está planteada la naturaleza ontológica de los derechos humanos: son intrínsecos a la condición humana y son también irrenunciables en virtud de la dignidad humana que define a toda persona. Estos son los atributos ontológicos que les han sido asignados a los derechos humanos en diversas declaraciones, convenciones y pactos internacionales de derechos humanos promulgados en el marco de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados.</p> <p>Sin embargo, es preciso aquí indicar que, igual que como sucede con las leyes y con las instituciones, estos atributos de los derechos humanos que los define como intrínsecos a la dignidad humana y también como irrenunciables, no garantiza en absoluto su observancia, respeto y cumplimiento.</p> <p>Con no poca frecuencia, la sociedad espera que las instituciones cumplan con las finalidades para las que han sido creadas y que quienes en ellas tienen a su cargo las tareas de gestión, se apeguen a la ley, la respeten y la cumplan. Estas expectativas, sin embargo, son equivocadas.</p> <p>Para que estas expectativas alcancen un adecuado grado de cumplimiento, es necesario que en la sociedad existan las estructuras de control y de vigilancia ciudadana que fiscalicen el desempeño de las instituciones y de quienes en ellas tienen a su cargo las tareas de gestión, así como que dichas estructuras tengan la capacidad para establecer sanciones y para hacer los cambios que sea preciso llevar a cabo.</p>	
3. Derechos humanos como habilitación	Derechos y deberes asociados a los que todas las personas tenemos acceso y, por lo tanto, se debe luchar por su cumplimiento y conocimiento.



Aquellos aspectos, áreas, conocimientos, habilidades y demás a los que los seres humanos podemos alcanzar u obtener sin haber una limitante o barrera.

La capacidad que tenemos como humanos de optar por servicios, goces y libertades para la plena vivencia.



Comentario:

UNICEF (2008) coloca la habilitación como el principio sexto de los derechos humanos. Esto no significa que sea este un principio de importancia menor. Todo lo contrario, de la misma manera que todos los derechos humanos tienen un igual rango de importancia, así sucede también con los principios de los derechos humanos. En materia de habilitación, cabe referir una indicación estipulada en la *Declaración* de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos:

□...□ los derechos humanos tienen su origen en la dignidad y el valor de la persona humana, y que ésta es el sujeto central de los derechos humanos y las libertades fundamentales, por lo que debe ser el principal beneficiario de esos derechos y libertades y debe participar activamente en su realización. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 1).

Los derechos humanos tienen la doble y recíproca condición de ser, por una parte, propios e inherentes a la condición humana, razón por la cual ellos deben estar garantizados jurídica e institucionalmente, tal como ya se indicó en el primer punto anterior. Por otra parte, toda persona ha de estar habilitada, informada y capacitada en los derechos humanos, a fin de que sepa cuáles son, en qué consisten y cuáles son las leyes y las instituciones que están a cargo de promoverlos, protegerlos y hacerlos cumplir.

La habilitación como principio de los derechos humanos involucra la dimensión objetiva de la existencia de la legislación y de las instituciones a cargo de promover y proteger estos derechos. Esta legislación e institucionalidad son de importancia básica, en la medida que la concepción de estos derechos, al estar centrada en la dignificación de la persona y en el desarrollo de sus capacidades para participar en la sociedad de manera activa y proactiva, representan condiciones esenciales para el establecimiento, preservación y mejora de las instituciones de la democracia.

Sin embargo, tal como también ya se indicó, la existencia de la legislación y de las instituciones no garantiza la observancia y el cumplimiento de los derechos humanos. Es por esta razón que el principio de habilitación involucra de igual manera la dimensión subjetiva de la adquisición de los conocimientos y del desarrollo de las capacidades que las personas requieren para participar en la promoción y la defensa de estos derechos.

La dimensión subjetiva es la de la autonomía personal y de la consciencia de las libertades de que se dispone, en tanto que cada quien es ciudadanía y, como tal, tiene el derecho, la libertad y la responsabilidad de participar en la sociedad, en procura de la mejora del bienestar social y por la consecución de una convivencia social fundamentada en la dignidad humana. Aquí es donde la educación pasa a jugar un papel esencial.

Dónde, si no en la educación, las personas van a tener la posibilidad de informarse y desarrollar las capacidades de análisis y de acción organizada para superar la situación adversa en que se encuentran, con base en los marcos normativos e institucionales de los derechos humanos y de la democracia que existen establecidos. El marco normativo y las instituciones pueden existir, pero si las personas no han desarrollado la capacidad de hacerlas suyas y gestionar para que se cumpla con



lo que haya sido establecido, entonces esos marcos normativos y esas instituciones no tendrán ningún efecto positivo y fallarán en el cumplimiento de los fines para los que han sido creadas. Lo cual, en Costa Rica, sucede con frecuencia y constituye un dato sistémico que caracteriza el funcionamiento de todo el conjunto de las instituciones de este país.



En las respuestas aquí obtenidas se hace énfasis en los conocimientos, las habilidades, las capacidades y los derechos y deberes. Las capacidades que se requieren para ello no existen en las personas de manera innata; requieren de una diversidad de condiciones para que se puedan desarrollar: condiciones materiales, sociales, institucionales, culturales. Las capacidades vienen a ser, se podría decir, núcleos de disposiciones de ser, saber y hacer, conformados de manera compleja y cuya integración y desarrollo tienen en la educación la principal fuente de generación, potenciación y apoyo.

Los derechos humanos tienen una estructura que incorpora la dimensión ética, jurídica, sociocultural y política. Por ello, sería un error reducir el conjunto de garantías necesarias para consolidar los logros de las luchas populares a las meras garantías jurídicas. Si bien es cierto que tales garantías son herramientas muy importantes para llevar adelante la lucha a favor de condiciones de vida digna, son igualmente importantes otras formas de garantía que deben procurarse en el ámbito cultural, político, social. (Gándara Carballido, 2019, p. 113)

La transformación y superación de las realidades que oprimen y niegan la dignidad humana no dependen únicamente de marcos normativos y de instituciones que se hagan cargo de ello. Pasan también y de manera insoslayable, por la habilitación a las personas de las capacidades que les permitan tener conocimiento del significado de dichos marcos normativos e institucionales y de las funciones que desempeñan, de manera tal que las personas mismas y los sectores sociales subordinados, marginados y excluidos, logren superarlas por medio de sus propias acciones.

Esta es la acepción más apropiada que se puede asignar al principio de “habilitación” de los derechos humanos. Se trata del desarrollo de subjetividades, individuales y colectivas, que se hacen cargo de su propia autonomía como tales subjetividades y que utilizan esta autonomía para liberarse de las situaciones de opresión, exclusión, desigualdad e injusticia social que les afectan y les niegan las condiciones de una vida digna.

El principio de “habilitación” de los derechos humanos significa, además de la habilitación de las condiciones jurídicas e institucionales necesarias para darles aseguramiento y garantía, favorecer también las condiciones sociopolíticas, institucionales, económicas y culturales para que las personas y los colectivos sociales tengan en sí mismos la autonomía política y la cobertura institucional para hacer valer sus derechos, de conformidad con una apropiación genuina de ellos que tenga como referente la mejora del bienestar y de la dignidad humana.

Los derechos humanos, además de convocar a atender y buscar soluciones a las realidades sociales de desigualdad, exclusión e injusticia social, en el mismo movimiento involucran una visión de mejora progresiva del bienestar social y de la convivencia democrática en la sociedad. En este sentido, la educación en derechos humanos ha de tener por finalidad la formación de subjetividades habilitadas y capacitadas para llevar a cabo las transformaciones culturales que requiere esa mejora formación educativa



Una obligación del Estado	En una sociedad de derecho, las condiciones oportunas para poder convivir en sociedad.
	Son los principios universales que garantizan la dignidad humana y el desarrollo de la persona. Son fruto de las luchas sociales y son una obligación de los Estados.
	La obligación que tiene el Estado de brindar las herramientas y recursos que hagan posible que todos puedan acceder a la educación.
	Son el conjunto de características a las que tiene acceso una persona por el simple hecho de ser humano. Deben ser garantizados por los diversos gobiernos.
	Son leyes que nos protegen de la desigualdad, con las que todos los seres humanos sin distinción de sexo, etnia, color, tenemos desde que nacemos y no se nos pueden quitar.



Comentario:

Estas respuestas colocan los derechos humanos en el plano jurídico, institucional y político del Estado. Al respecto, es pertinente subrayar que los derechos humanos requieren ser visionados de una manera dinámica y entendidos como una construcción histórico/social.

Los derechos humanos vienen a ser una construcción conceptual, jurídica e institucional que, tal como se señala en una de las respuestas, es resultado de las luchas sociales dadas por diversas poblaciones, sectores y colectivos sociales: comunidades indígenas, mujeres, migrantes, trabajadores y trabajadoras del campo y de la ciudad, jóvenes, población diversamente sexual, entre otras. Es decir, los derechos humanos no son una donación del ordenamiento jurídico e institucional del Estado, sino el resultado de procesos histórico/sociales de lucha por la justicia social y por la reivindicación de la dignidad humana.

Los derechos humanos son reconocidos como productos socio-históricos fraguados a partir de las distintas luchas populares emprendidas a favor de condiciones de vida digna, y responden, por tanto, a la búsqueda por satisfacer las necesidades humanas en los contextos concretos de cada pueblo. (Gándara Carballido, 2019, p. 101)

El Estado puede ser entendido como un espacio jurídico/institucional de relaciones de tensión y de conflicto, cuya existencia, al igual que los derechos humanos, es una construcción histórico/social constante; el Estado no está conformado de una determinada, definitiva e inmodificable manera. Así, por ejemplo, en Costa Rica, las políticas públicas neoliberales de las últimas tres décadas han empujado en el sentido de erosionar la constitucionalidad y la institucionalidad del Estado Social de Derecho establecido en la Constitución Política de 1949.

Los derechos humanos se considera que son intrínsecos a la persona y a la dignidad humana. Las



leyes sirven para darles a los derechos humanos su estatuto jurídico formal, como una responsabilidad del Estado. Las leyes surgen como una disposición intrínseca a los derechos humanos, no existen antes de la existencia de una concepción de los derechos humanos. Sin embargo, en tanto se trata de instrumentos formales, también comportan una dimensión relativamente extrínseca. Esto quiere decir que las leyes pueden haber quedado establecidas, pero que no en todos los casos se cumplen.

Acontecimientos tales como la aprobación del TLC con Estados Unidos en 2007, la reforma fiscal llevada a cabo en 2018, la restricción al derecho constitucional de huelga, la actual propuesta de proyecto de Ley Marco de Empleo Público que se encuentra en debate en la Asamblea Legislativa, son expresión concreta, sistémica y estructural, de las transformaciones que, en la actualidad, los poderes económicos, las franquicias políticas y los tres poderes de la República, se coluden para llevar a cabo y que representan una cada vez mayor disminución de los alcances democráticos del Estado y que, por ende, restringen, limitan y liquidan derechos esenciales adquiridos por la ciudadanía costarricense por medio de las luchas sociales desarrolladas en el pasado.

Aún cuando, por ejemplo, en el campo de la educación, durante los últimos años han sido aprobadas diversas leyes y se han creado y fortalecido los programas de apoyo (Fonabe, Avancemos, Comedores Escolares, Transporte Estudiantil) que, en una perspectiva de justicia social y de derechos humanos, tienen por finalidad favorecer las condiciones que permitan a los hogares y a las personas en situación de vulnerabilidad y de precarización socioeconómica acceder a la educación y concluir las trayectorias escolares, lo cierto es que, por otra parte, las desigualdades sociales, la exclusión y la injusticia social se mantienen en el país inscritas en una tendencia de creciente profundización.

Los énfasis del modelo de desarrollo económico nacional no contemplan la inclusión de diversos sectores sociales y productivos, sobre todo de las comunidades rurales y costeras; al contrario, más bien les excluyen. Y esto acontece no solo en la dimensión propiamente de las oportunidades económicas y del acceso al trabajo y a la productividad, sino también en la cobertura de los servicios de las distintas instituciones, incluida la oferta educativa y los servicios del Ministerio de Educación Pública.

Los derechos (...) no son el resultado de una concesión graciosa de quienes representan a las instancias de poder, bien sea el Estado o cualquier otra “instancia superior”; su consecución y proceso de posible universalización (entendiendo tal universalización como un posible punto de llegada en el que cada particularidad logra expresarse y reconocerse, nunca como un punto de partida) ha de seguir una dinámica que se comprende de abajo hacia arriba, de lo particular a lo general, de lo grupal a lo colectivo-público, de los sectores empobrecidos, discriminados y menos favorecidos a la población en general. (Gándara Carballido, 2019, p. 101)

Por tanto, en la medida en que los derechos humanos son esa construcción histórico social, contextualizada y diferenciada según las distintas culturas y sistemas jurídicos y políticos, la



observancia y cumplimiento de estos derechos es una tarea constante en la cual la ciudadanía debe participar de manera activa, protagónica y proactiva.



Respuestas generales y escuetas	Todo aquello que el ser humano deber tener por el simple hecho de serlo. Sin importar sexo, raza, condición económica, etc.
	Son facultades o preceptos que las personas tiene por el hecho de serlo.
	Todo lo incluido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y las posteriores actualizaciones de esta. (Una vez más, en esta respuesta se manifiesta desconocimiento acerca lo que son los derechos humanos).
	Aquellas condiciones que permiten el buen desarrollo de un ser humano.
	Es aquello a lo que tenemos derecho por el simple hecho de ser personas. (respuesta idéntica a las 2, 5, 9 y 16).
	Condición que permite a una persona acceder a bienes primarios o básicos que le permitan su realización como persona.
	Aquello que no le puede faltar a nadie.
	Derechos que debe tener toda persona, innegables e inviolables.
	Derechos fundamentales que posee todo individuo desde su concepción.
	Son condiciones inalienables al ser humano desde el momento de su nacimiento hasta su muerte.
	Derechos que se poseen sin ningún tipo de discriminación o excepción.

VI.6. Declaraciones mundiales, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos que han sido consultadas y estudiadas

Desde la promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, las Naciones Unidas han desarrollado una intensa labor de producción documental y han creado en su estructura institucional organismos especializados para la promoción de legislación y la creación de instituciones a cargo de velar por la protección de los derechos humanos. A través de organismos como la UNESCO, UNICEF y el ACNUDH, la Asamblea General de las Naciones Unidas ha emitido pactos internacionales, declaraciones mundiales y convenciones.

La tabla siguiente registra una lista de las principales declaraciones, pactos internacionales y convenciones emitidas por las Naciones Unidas en el campo de los derechos humanos. Esta lista fue incluida en el cuestionario compartido con las personas informantes y los siguientes son los valores de respuesta registrados para cada uno de dichos documentos.

Tabla 2: Declaraciones, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas que han sido consultadas y estudiadas por población estudiantil, UCR, 2021.

Declaraciones, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos	Sí se ha consultado o estudiado	No se ha consultado ni estudiado
Declaración Universal de los Derechos Humanos	25	6
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	5	26
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	7	24
Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial	13	18
Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer	14	17
Declaración de los Derechos del Niño	26	5
Convención sobre los Derechos del Niño	19	12
Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	11	20

Figura 2: Número de consultas realizadas a declaraciones, pactos y convenciones internacionales de las Naciones Unidas en la población estudiantil, UCR, 2021.





1.

Los documentos con mayor puntuación de consulta y estudio son la **Declaración de los Derechos del Niño** (83,87%), la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (80,64%) y la **Convención sobre los Derechos del Niño** (61,29%). En la medida que se trata en este caso de personas que estudian carreras de formación docente y que algunas de ellas ya tienen experiencia desarrollada en el ejercicio de la docencia, estas respuestas son consecuentes con el hecho de que los documentos referidos están situados propiamente en el campo de la educación.

2.

En una posición intermedia de consulta y estudio figuran la **Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer** (45,16%), así como la **Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial** (41,93%). Dentro de los temas que las Naciones Unidas y sus organismos especializados en derechos humanos más han insistido y trabajado durante los últimos años, los de la discriminación contra la mujer y los de la discriminación racial ocupan un lugar de primer orden.

Dichos organismos enfatizan en la necesidad de que los países desarrollen legislación y establezcan instituciones que se ocupen de atender y resolver las crónicas desigualdades de género que prevalecen y se reproducen en la sociedad, las cuales, en la mayoría de los países del mundo, alcanzan a tener dimensiones de problema de salud pública, especialmente por la violencia de género, la agresión privada y pública, el acoso sexual, el feminicidio, pero también a causa del desempleo y de la desigualdad sistémica en las remuneraciones salariales.

De la misma manera, similar situación acontece con el racismo y la discriminación racial, cuestiones que se agravan y se vuelven más complejas conforme se intensifican las migraciones, a causa de las guerras y también por la pobreza. La pobreza, en particular, se ha convertido en un factor de alta incidencia en la intensificación de las migraciones, debido al deterioro de las condiciones económicas que deriva de la economía del capitalismo neoliberal y que empuja a grandes contingentes de personas a salir de sus países en busca de mejores horizontes de vida.

3.

De los documentos cuya consulta y estudio presentan los puntajes más bajos están la **Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas** (35,48%), el **Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos** (22,58%) y el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** (16,12%).

Según lo anterior, las tendencias de consulta y estudio sobre la documentación internacional existente en materia de derechos humanos presenta en este grupo de estudiantes tres características claramente diferenciadas.

a) Una primera tendencia consiste en las declaraciones y convenciones relativas a los derechos humanos en general (la Declaración Universal de Derechos Humanos), así como las que tienen relación



directa con la población con la cual la educación está directamente relacionada: la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño.

b) La segunda tendencia se caracteriza por la documentación relacionada con la No Discriminación: Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. A este respecto, es pertinente indicar que, precisamente, el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación es uno de los principios de los derechos humanos que más difusión y promoción ha tenido durante las últimas tres décadas.

Se trata de un principio que busca resarcir de las desigualdades estructurales históricas a poblaciones étnicas y grupos sociales, cuyo lugar en la sociedad ha estado tradicionalmente definido por la marginación, la exclusión, la vejación y la violencia estructural (en muchos casos institucionalizada) en su contra.

c) La tercera tendencia, la más débil, tiene que ver con los derechos relacionados con la cimentación y la defensa de la institucionalidad de la democracia. En coyunturas históricas como la actual, determinada por la intensificación de la transformación neoliberal del Estado Social de Derecho, con sus repercusiones adversas para los principios y las finalidades de las instituciones de la democracia, cabe subrayar que, por ejemplo, el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, tendrían que ser contenido sustantivo de estudio en el marco de la formación docente universitaria y en el ejercicio de una docencia fundada en la enseñanza de los derechos humanos.

VI.7. *Conocimiento de leyes sobre los derechos humanos promulgadas en Costa Rica*

De conformidad con lo enunciado en la *Declaración* de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993):

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma el importante y constructivo papel que desempeñan las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos, en particular en lo que respecta a su capacidad para asesorar a las autoridades competentes y a su papel en la reparación de las violaciones de los derechos humanos, la divulgación de información sobre esos derechos y la educación en materia de derechos humanos. (p. 9).

Costa Rica ha suscrito y adoptado todas las declaraciones, convenciones y pactos internacionales sobre los derechos humanos promulgados las Naciones Unidas y sus organismos especializados. Las acciones desarrolladas se concretan en la creación de leyes y de instituciones a cargo de la promoción y la protección de estos derechos.

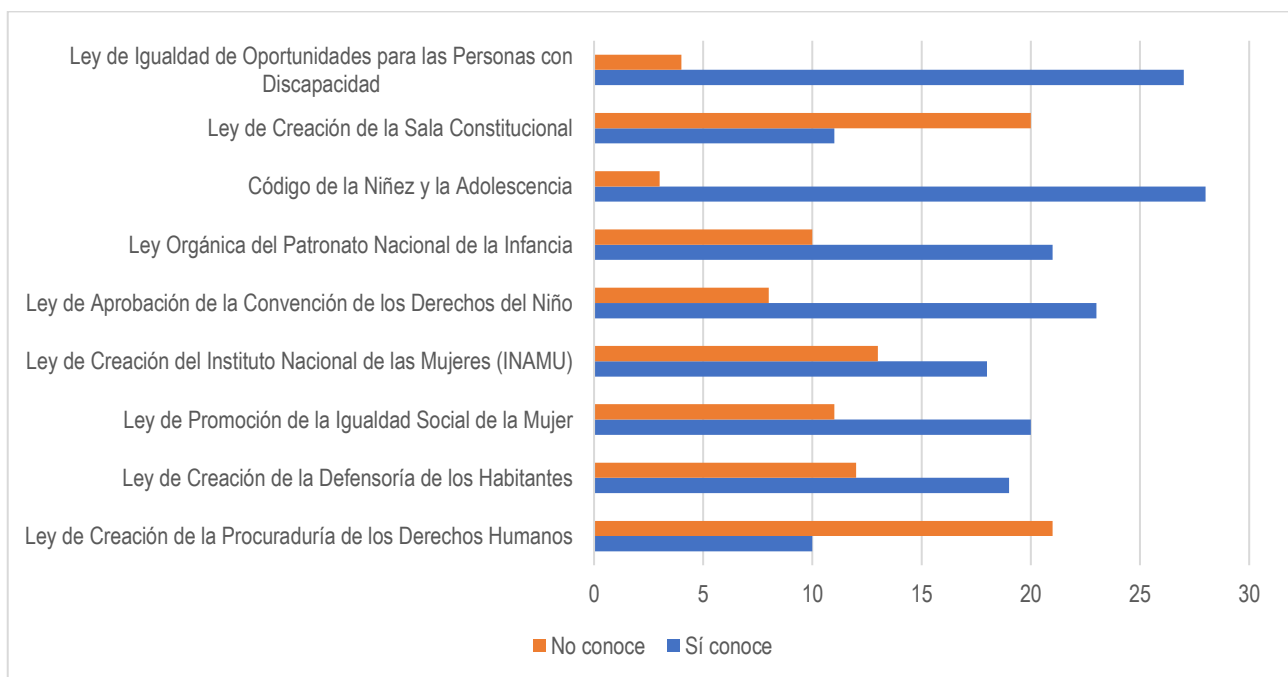
Las acciones más significativas se han desarrollado en el transcurso de las últimas tres décadas, a partir de la ley que dispuso la creación de la Procuraduría de los Derechos Humanos, así como de otras leyes e instituciones, las cuales se indican en la siguiente tabla.



Tabla 3: Conocimiento de la población estudiantil acerca de las leyes sobre los derechos humanos promulgadas en Costa Rica, UCR, 2021.

Leyes sobre derechos humanos promulgadas en Costa Rica	Sí conoce	No conoce
Ley de Creación de la Procuraduría de los Derechos Humanos	10	21
Ley de Creación de la Defensoría de los Habitantes	19	12
Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer	20	11
Ley de Creación del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU)	18	13
Ley de Aprobación de la Convención de los Derechos del Niño	23	8
Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia	21	10
Código de la Niñez y la Adolescencia	28	3
Ley de Creación de la Sala Constitucional	11	20
Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	27	4

Figura 3: Conocimiento de la población estudiantil acerca de las leyes sobre los derechos humanos promulgadas en Costa Rica, UCR, 2021.





Similar a las respuestas obtenidas para la pregunta anterior, las leyes de las que en este caso se tiene mayor conocimiento son aquellas que están más directamente relacionadas con el campo de la educación; a saber: **Código de la Niñez y Adolescencia** (90,32%), **Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** (87,09%), **Ley de Aprobación de la Convención de los Derechos del Niño** (74,19%), **Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia** (67,74%).

En una posición intermedia, aunque con puntuaciones muy cercanas a las del grupo anterior, están la **Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer** (64,51%), **Ley de Creación de la Defensoría de los Habitantes** (61,29%) y **Ley de Creación del Instituto Nacional de las Mujeres** (58,06%).

El tercer grupo lo integran dos leyes cuyas puntuaciones son significativamente bajas: **Ley de Creación de la Sala Constitucional** (35,48%) y **Ley de Creación de la Procuraduría de los Derechos Humanos** (32,25%). De nuevo, las leyes con menor puntuación de consulta y estudio refieren a cuestiones de implicación esencial en materia de sustentación de la institucionalidad de la democracia.

Estas dos leyes son fundamentales respecto de la institucionalización de los derechos humanos en Costa Rica. Son el fundamento del marco normativo e institucional de los derechos humanos que, de manera subsiguiente, se ha venido instituyendo en el país durante el último cuarto de siglo. La Ley de Creación de la Procuraduría de los Derechos Humanos, promulgada en 1982, es la ley pionera en Costa Rica en el campo de la promoción y la protección de estos derechos. Posteriormente, la Procuraduría se transformó en lo que actualmente es la Defensoría de los Habitantes.

Tanto la Defensoría de los Habitantes como la Sala Constitucional, entidades que, valga reiterarlo, fueron creadas con la específica finalidad de hacerse cargo de la promoción y la protección en el país, tanto de los derechos humanos como de la institucionalidad de la democracia, durante los últimos años han venido exhibiendo un desempeño que deja dudas acerca de su compromiso y fidelidad con estas finalidades. Al respecto, es pertinente referenciar aquí una observación que hace Gándara Carballido (2019), especialista en teoría de los derechos humanos, la cual tiene que ver precisamente con el alcance de la normativa y con el desempeño de la institucionalidad que tiene por función promover y proteger los derechos humanos:

La experiencia histórica ha brindado la triste constatación de que más allá del compromiso jurídico adquirido por los países en el marco de los sistemas normativos tanto nacionales como internacionales, su efectiva implementación requiere un proceso bastante más complejo en el que intervienen aspectos políticos, ideológicos, sociales, culturales y económicos. (p. 98)

La creación de instrumentos jurídicos y de instituciones que aseguren y garanticen la promoción, protección y defensa de los derechos humanos es de importancia esencial. Sin embargo, ni las leyes ni las instituciones desarrollan siempre (y a veces nada del todo), la labor de divulgación y de información que permita a los diferentes sectores sociales, especialmente los que están en situación de vulnerabilización y subordinación, acceder de manera adecuada a la cobertura de los servicios que dichas instituciones brindan. A ello cabe agregar también, como parte de una cultura de insolidaridad y discriminación, las prácticas de clasismo, racismo, xenofobia, misoginia, homofobia y otras, que con poca frecuencia caracterizan los comportamientos de quienes laboran en tales instituciones.



Ante realidades socioculturales e institucionales como las señaladas, el campo de la educación deviene altamente necesario y pertinente para desarrollar acciones conducentes a “conocer, reconocer y articular tanto los diversos dispositivos jurídicos existentes, como el uso que de ellos se está haciendo en los procesos de lucha por la dignidad.” (Gándara Carballido, p. 98)

VI.8. *Estudio de documentación relacionada con la educación en derechos humanos*

A partir del auge renovado que, en la década de 1990 y en el marco de las Naciones Unidas, tomó el interés por relevar la promoción y la protección de los derechos humanos en el mundo, desarrollar el establecimiento de marcos jurídicos y la creación de instituciones a cargo de velar por estos derechos en todos los Estados parte, la UNESCO, en el contexto del **Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos** (1995-2004) y como parte también del seguimiento a los acuerdos tomados en la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** y en la **Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos** (1993), entre otras diversas acciones:

[...] solicitó al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), insumos especializados para preparar el Manual de Educación en Derechos Humanos, cuya versión preliminar se publicó en inglés y francés en 1998. El mismo año, el IIDH tradujo al español el Manual, y realizó acciones de validación con la finalidad de adaptarlo a la realidad y a las necesidades de los educadores de Latinoamérica. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999, p. 3)

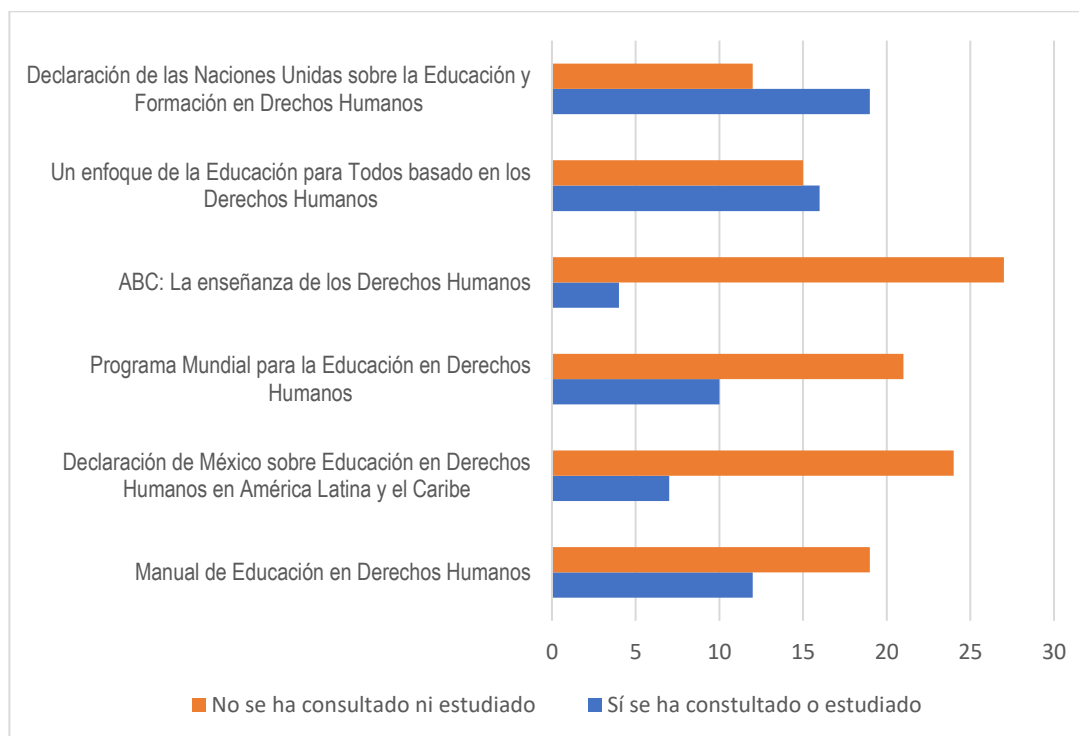
Posteriormente, en 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas dispuso la creación del **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**, que desde entonces ha operado de manera continua y cuya cuarta etapa se encuentra actualmente en ejecución. En el contexto de este Programa, para cada una de las etapas ha sido publicado un documento de *Plan de Acción*, en el cual se exponen elementos de doctrina de los derechos humanos y también indicaciones de contenido y pedagógicas para desarrollar la educación en estos derechos.

En la tabla siguiente se incluye una pequeña lista de documentación relacionada con la educación en derechos humanos. Esta lista fue compartida con la población meta de la investigación, solicitándose indicar cuál o cuáles de estos documentos han tenido la oportunidad de consultar y estudiar en su proceso de formación académica y profesional. La tabla registra las correspondientes puntuaciones de respuesta obtenidas para cada uno de los documentos.

Tabla 4: Documentación sobre la educación en derechos humanos que ha sido consultada o estudiada por la población estudiantil, UCR, 2021.

Documentación sobre educación en derechos humanos que ha sido consultada o estudiada	Sí se ha consultado o estudiado	No se ha consultado ni estudiado
Manual de Educación en Derechos Humanos	12	19
Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe	7	24
Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos	10	21
ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos	4	27
Un enfoque de la Educación para Todos basado en los Derechos Humanos	16	15
Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en Derechos Humanos	19	12

Figura 4: Documentación sobre la educación en derechos humanos que ha sido consultada o estudiada por la población estudiantil, UCR, 2021.



De previo a realizar la exposición de los datos obtenidos para este ítem, es pertinente referir que, entre las personas informantes, existe una alta valoración acerca de desarrollar una formación educativa basada en el enfoque de la educación en derechos humanos. El 90,3% de estas personas califica como “muy



importante” la educación en derechos humanos, entretanto que un 9,7% de ellas le da la estimación de “importante”.

Respecto de la consulta o estudio de la documentación incluida en la tabla anterior, las respuestas dan puntuaciones bastante bajas. Únicamente en dos casos, la puntuación positiva es mayor que la negativa. Se trata de los documentos: **Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en Derechos Humanos** (61,29%) y el documento *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los Derechos Humanos*⁴ (51,61%).

En la posición intermedia registran dos documentos: el *Manual de Educación en Derechos Humanos* (38,70%) y el **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos** (32,25%)

El tercer grupo de documentos presenta puntuaciones positivas muy bajas y está integrado por: a) la **Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe** (22,58%) y b) el *ABC: La Enseñanza de los Derechos Humanos* (12,90%). Este último documento, publicado por el ACNUDH en el año 2004, es fundamental como recurso de referencia y de apoyo para desarrollar la enseñanza de los derechos humanos. Valga recordar que, en Costa Rica, el sistema educativo nacional introdujo el eje transversal de los derechos humanos en los planes de estudio desde el año 2004. A esto cabe agregar que, en toda la documentación sobre derechos humanos de la que se solicitó indicar sí se conocía o no, o si se había estudiado o no, este documento viene a ser el que registra con la puntuación más baja.

En consecuencia, de conformidad con la información brindada por las personas informantes, para el caso del estudio de documentación específica relacionada con pedagogía de la educación en derechos humanos, parece ser que este tipo de insumo bibliográfico no está siendo incluido ni utilizado en los cursos de las carreras de formación docente de la Facultad de Educación de la UCR.

VI.9. Cursos de la carrera que estudia en los que ha sido abordado el estudio de los derechos humanos

De los documentos referidos en el punto anterior, algunos de ellos consisten en manuales y guías para el desarrollo específico de la educación en derechos humanos. Según señala el ACNUDH, los procesos de la formación docente deben incluir “la capacitación sobre los derechos humanos y las metodologías didácticas correspondientes en la formación de los profesores antes y después de su entrada en funciones”. (ACNUDH, 2004, p. 16)

Para el presente ítem, una proporción de 77,44% de las personas informantes indica que en la carrera de educación que estudian, los derechos humanos han sido abordados para su estudio en al menos uno de los cursos. En su lugar, el restante 22,6% de estas personas que el estudio de estos derechos no ha sido

⁴ Estudio teórico y programático publicado en 2008 por el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

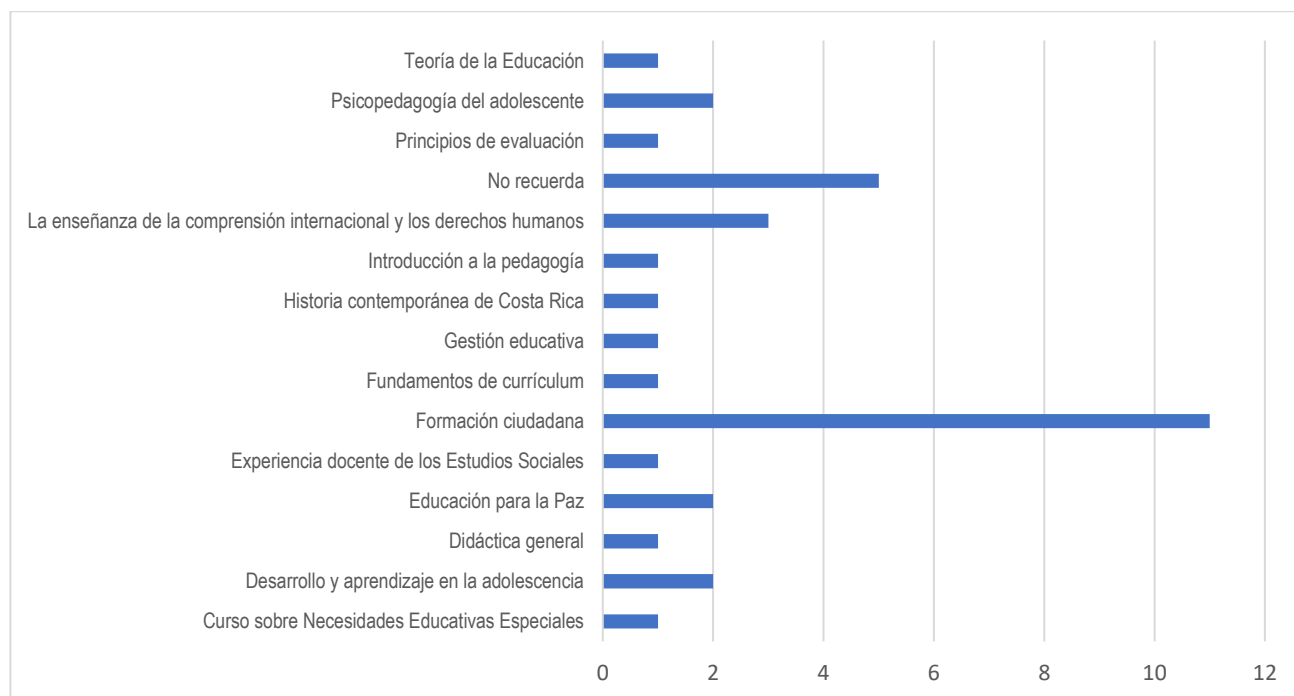


abordado en ninguno de los cursos. En la siguiente tabla se presenta el listado de los cursos mencionados por las personas informantes, con las respectivas puntuaciones de frecuencia.

Tabla 5: Cursos de la carrera en los que ha sido abordado el estudio de los derechos humanos en la población estudiantil, UCR, 2021.

Curso sobre Necesidades Educativas Especiales	1
Desarrollo y aprendizaje en la adolescencia	2
Didáctica general	1
Educación para la Paz	2
Experiencia docente de los Estudios Sociales	1
Formación ciudadana	11
Fundamentos de currículum	1
Gestión educativa	1
Historia contemporánea de Costa Rica	1
Introducción a la pedagogía	1
La enseñanza de la comprensión internacional y los derechos humanos	3
No recuerda	5
Principios de evaluación	1
Psicopedagogía del adolescente	2
Teoría de la Educación	1

Figura 5: Cursos de la carrera en los que ha sido abordado el estudio de los derechos humanos en la población estudiantil, UCR, 2021.





Las respuestas obtenidas sugieren la existencia de carreras en las que, por su propia especificidad temática o de contenido, hay una mayor apertura e interés hacia el estudio de los derechos humanos. Si se comparan los puntajes obtenidos para los diferentes cursos referidos en la información anterior, se puede observar que, por ejemplo, en el caso del curso “Formación ciudadana”, hay una alta correlación entre el puntaje asignado a este curso y la cantidad de personas que registran como estudiantes de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.

Puede decirse que, en general, teniendo en cuenta la diversidad de las carreras y que la mayoría de las personas informantes están ya en el último año, son relativamente pocos los cursos de formación docente en los que se aborda el estudio de los derechos humanos. Cabe destacar, al respecto, el hecho de que, excepto el de “Formación ciudadana”, los restantes trece cursos referidos en la información obtenida presentan puntajes de 1 (el 60%) y 2 (20%). Además de ser pequeño este conjunto de cursos, también exhiben un registro mínimo de puntajes.

Los derechos humanos, según se señala en las distintas declaraciones, pactos y convenciones de las Naciones Unidas, tienen por propósito dar cuenta de y resolver positivamente todas aquellas situaciones que en la organización social y en el sistema institucional del Estado, configuran y reproducen prácticas, regulaciones y actuaciones (institucionalizadas y fácticas) que lesionan, agreden y niegan la dignidad humana. En este sentido, la educación con enfoque de los derechos humanos, además de hacerse cargo de analizar críticamente estas situaciones, las causas que las producen y las repercusiones que tienen para las personas y para diferentes sectores y grupos sociales, tienen por misión transformar dichas situaciones y superarlas.

VI.10. Acciones pedagógico/didácticas basadas en el enfoque de los derechos humanos que han sido aplicadas en los cursos de la carrera de educación que estudia

En su *ABC: La enseñanza de los derechos humanos*, el ACNUDH propone varias estrategias para incorporar y desarrollar la educación en derechos humanos y propone que esta educación se imparta de manera permanente en todos los niveles del sistema educativo. Tales estrategias son las siguientes:

- La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en las leyes nacionales en las que se regula la educación que se imparte en las escuelas;
- La modificación de los programas de estudio y los libros de texto;
- La inclusión de la capacitación sobre los derechos humanos y las metodologías didácticas correspondientes en la formación de los profesores antes y después de su entrada en funciones;
 - La organización de actividades extracurriculares tanto en las escuelas como en el seno de la familia y en la comunidad;
- La preparación de material didáctico;
- El establecimiento de redes de apoyo de profesores y otros profesionales (tales como grupos de derechos humanos, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales o asociaciones profesionales), etc. (ACNUDH, 2004, p. 16)



En el ámbito de la formación docente, estas estrategias pueden ser diferenciadas en las siguientes categorías:

- a) aquellas que están directamente implicadas en las relaciones internas a los procesos educativos, tales como los ambientes de aula participativos, el trabajo en grupos, conversatorios, debates, libertad de expresión y otras;
- b) estudio de estrategias pedagógico/didácticas basadas en la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia social, respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural, enfoque de género;
- c) actividades que tienen que ver con el estudio y la promoción de los derechos humanos, tales como la promoción de la igualdad, la equidad, la inclusión y el respeto, el análisis de situaciones de injusticia social, resolución democrática de conflictos, problemas de la realidad educativa nacional y los derechos humanos.

En su lugar, la UNESCO, en publicación conjunta con el ACNUDH, identifica diversas dimensiones en las que la educación en derechos humanos repercute de manera positiva en beneficio de las personas, las comunidades estudiantiles y la sociedad en general. Así, en la perspectiva de ambos organismos, la educación en derechos humanos:

[...] contribuye a mejorar la eficacia del sistema educativo en conjunto, lo que a su vez contribuye al desarrollo económico, social y político de un país al aportar los siguientes beneficios:

- ▶ Mayor calidad en los logros educativos mediante la promoción de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje participativos y centrados en el niño, así como una nueva función para el personal docente;
- ▶ Mayor acceso a la escolarización y participación en esta, mediante la creación de un entorno de aprendizaje basado en los derechos humanos que sea acogedor e incluyente y que fomente los valores universales, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la no discriminación;
- ▶ Una contribución a la cohesión social y la prevención de conflictos apoyando el desarrollo social y afectivo del niño e introduciendo contenidos cívicos y valores democráticos. (ACNUDH y UNESCO, 2012, p. 2)

En términos generales, señala el ACNUDH (2004):

[...] la educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes. (ACNUDH, 2004, p. 15)

A lo cual, en el plano de la pedagogía de la educación en derechos humanos, agrega lo siguiente:



A fin de influir en los comportamientos e infundir el sentido de la responsabilidad por los derechos humanos, la educación en esta esfera se sirve de metodologías participatorias que insisten en la investigación independiente, en el análisis y en el pensamiento crítico. (p. 21)

La siguiente tabla ofrece un listado de dinámicas pedagógicas relacionadas con la educación en derechos humanos. La tabla presenta también las puntuaciones registradas, en relación con la pregunta acerca de cuáles de estas dinámicas, las personas informantes han observado que se desarrollen en la carrera de formación docente que están estudiando.

Tabla 6: Acciones pedagógico/didácticas basadas en el enfoque de los derechos humanos que han sido aplicadas en los cursos de la carrera de educación que estudia la población estudiantil, UCR, 2021.

Dinámicas	Frecuentemente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Ambiente de aula participativo.	22	7	2	0
Libertad de expresión.	20	10	1	0
Discusión y evaluación grupal y colectiva acerca de la pertinencia de los contenidos del curso.	13	8	8	2
Incorporación de contenidos al programa del curso mediante deliberación y selección colectiva y democrática.	9	6	7	9
Libertad para la selección de temas de trabajos de investigación.	16	10	4	1
Trabajo en grupos.	23	8	0	0
Promoción de la igualdad, la equidad, la inclusión y el respeto mediante dinámicas de clase como conversatorios, debates y otras.	16	8	6	1



Dinámicas	Frecuentemente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Ejercicios de resolución democrática de conflictos.	5	12	12	2
Análisis de situaciones de injusticia social, desigualdad, inequidad y exclusión y sus repercusiones para la educación.	9	11	11	0
Debates acerca de problemas de la realidad educativa nacional y los derechos humanos.	11	16	3	1
Estudio de estrategias pedagógico/didácticas basadas en la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia social.	14	9	6	2
Estudio de estrategias pedagógico/didácticas basadas en la promoción de la igualdad de género.	8	6	12	5
Estudio de estrategias pedagógico/didácticas con enfoque de respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural.	11	5	12	3

Dentro de las acciones o dinámicas pedagógico/didácticas que las personas informantes refieren como las de mayor frecuencia utilizadas en las clases de la carrera de formación docente que estudian, figuran dos (las de mayor puntaje) a las que se puede definir como dinámicas más directamente implicadas en la relación pedagógica: **trabajo en grupos** (74,19%) y **ambiente de aula participativo** (70,96%).

La primera de estas dos dinámicas figura de manera constante en el discurso de la política educativa nacional de las últimas tres décadas. Ambas dinámicas, por otra parte, constituyen componentes centrales de la así denominada “mediación pedagógica”, concepto y enfoque adoptado en la política educativa para designar una nueva modalidad del quehacer docente y de la organización de los procesos educativos, fundada ésta en la innovación y en la finalidad de trascender el paradigma de la enseñanza memorística tradicional.



A estas dos dinámicas les siguen en orden de puntaje otras cuatro, las cuales, además de la esencial importancia que tienen para un desarrollo de los procesos educativos basado en los derechos humanos, pueden ser también categorizadas como prácticas de relacionamiento social que involucran pautas de desjerarquización de las relaciones humanas y que, por tanto, constituyen principios fundamentales para la construcción de contextos de convivencia social basados en el respeto, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, la comprensión y la solidaridad.

Estas dinámicas son: a) **libertad de expresión** (64,51%), b) **libertad para la selección de temas de trabajos de investigación** (51,61%), c) **promoción de la igualdad, la equidad, la inclusión y el respeto mediante dinámicas de clase como conversatorios, debates y otras** (51,61%); finalmente, con un puntaje bastante menor de frecuencia que las tres anteriores, está: d) **ejercicios de resolución democrática de conflictos** (16,12%).

Además de su dimensión pedagógica orientada a favorecer las mejores condiciones posibles para el desarrollo de los aprendizajes -al establecer y asegurar ambientes de relaciones de respeto y de no discriminación-, estas dinámicas trascienden la tradicional naturaleza técnica e instrumental de la dimensión estrictamente pedagógica. Se constituyen, a la vez, en dispositivos matrices de formación que se proyectan hacia el desarrollo de subjetividades y de identidades ancladas en la práctica de la solidaridad y en el sentido de la responsabilidad social que, como persona, cada cual tiene en virtud de su compromiso por participar de manera activa en la construcción de una sociedad en la que se desarrollen procesos conducentes al logro de la justicia social y el bienestar personal y colectivo, así como al fortalecimiento de la institucionalidad de la democracia.

Una tercera dimensión que identifica a estas dinámicas, se expresa esta vez en términos de acciones formativas que tienen relación con distintos aspectos centrales de lo que constituye una formación docente anclada en un enfoque de derechos humanos. Estas dinámicas registran puntajes variables y en algunos casos bajos. Son las siguientes:

- a) **análisis de situaciones de injusticia social, desigualdad, inequidad y exclusión y sus repercusiones para la educación** (29,03%),
- b) **conversatorios y debates acerca de problemas de la realidad educativa nacional y los derechos humanos** (35,48%),
- c) **estudio de estrategias pedagógico/didácticas basadas en la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia social** (45,16%),
- d) **estudio de estrategias pedagógico/didácticas con enfoque de género** (25,80%),
- e) **estudio de estrategias pedagógico/didácticas con enfoque de respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural** (35,48%).

Dentro de las dinámicas que las personas informantes indican haber sido rara vez utilizadas en los cursos de la carrera que estudian, destacan como las de mayor puntaje, es decir, las **menos utilizadas**, las siguientes: a) **ejercicios de resolución democrática de conflictos** (38,70%), b) **estudio de estrategias pedagógico/didácticas basadas en la promoción de la igualdad de género** (38,70%), c) **estudio de**



estrategias pedagógico/didácticas con enfoque de respeto e inclusión de las diversidad étnica y cultural (38,70%), d) análisis de situaciones de injusticia social, desigualdad, inequidad y exclusión y sus repercusiones para la educación (35,48%).

Los procesos educativos se llevan a cabo en contextos institucionales específicos y en realidades socioculturales concretas. Esta obviedad es importante subrayarla, a propósito de los procesos educativos basados en el enfoque de los derechos humanos. Estos derechos, en el marco de una educación y de una pedagogía que los asuma y los haga suyos, son al mismo tiempo temáticos y prácticos. Se estudian en su concepto y se ponen en práctica en los contextos socioculturales en los que se desarrollan los procesos educativos.

Dentro de las acciones pedagógicas referidas en el presente caso, es interesante que el trabajo en grupos sea la acción pedagógica/didáctica señalada por las personas informantes como la más utilizada en las carreras de formación docente. Es interesante, en virtud de que en las respuestas a la valoración solicitada en relación con los principios de derechos humanos que se consideran más importantes de tener en cuenta en los procesos educativos, las personas informantes dan la calificación menor precisamente al trabajo en grupos.

Al respecto, cabe plantearse aquí la hipótesis de que, a la larga, esa menor calificación podría tener algo que ver con una aplicación del trabajo en grupos que el estudiantado percibe como inadecuada o insatisfactoria. Es bien sabido que, en muchas ocasiones, las dinámicas pedagógico/didácticas, por más que en su concepto y estructura lógica exhiban un potencial formativo importante, en la cotidianidad del quehacer docente no pocas veces terminan transformándose en un simple ritual, en el que el referido potencial pedagógico acaba quedando erosionado, anulado en una rigidez instrumental carente ya de vitalidad.

VI.11. Principios de la educación basada en los derechos humanos

Según señala el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 1999):

Los derechos humanos, definidos como valores y principios éticos, dan sentido a las relaciones entre las personas, así como a la vida individual y social de cada persona. Un ser humano no es un individuo aislado, así como la dignidad humana tampoco es exclusivamente individual. Ella abarca todas las dimensiones sociales y colectivas de los individuos, y su inserción en el medio natural y cultural. Sobre la base del respeto de cada uno de nosotros hacia las otras personas, de nuestra obligación de hacer que las conductas propias sean congruentes con la totalidad de los derechos humanos, es que las relaciones sociales pueden ser justas, cordiales y cívicas, y tener base legal y ética. (p. 24)

Por su parte, el ACNUDH (2004), en la misma perspectiva planteada por el IIDH, subraya lo siguiente: “La educación en la esfera de los derechos humanos debe centrarse no solamente en los problemas y los sucesos que ocurren en el exterior sino también en los valores, mentalidades y comportamiento personales. (p. 21)

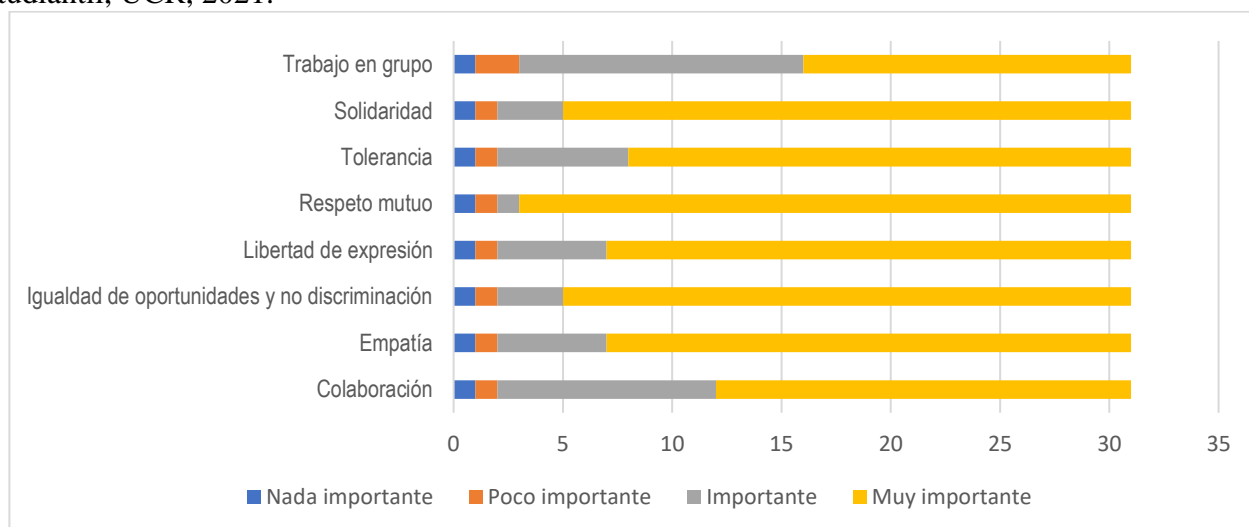


Dentro de los principios que el ACNUDH, la UNESCO y UNICEF le atribuyen a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos, destacan los que se indican en la siguiente tabla. Se solicitó a las personas informantes hacer una valoración respecto de la importancia de estos principios, calificándoles según las opciones de “nada importante”, “poco importante”, “importante” y “muy importante”.

Tabla 7: Valoración de los principios de la educación basada en los derechos humanos en la población estudiantil, UCR, 2021.

Principios de la educación basada en los derechos humanos	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Colaboración	1	1	10	19
Empatía	1	1	5	24
Igualdad de oportunidades y no discriminación	1	1	3	26
Libertad de expresión	1	1	5	24
Respeto mutuo	1	1	1	28
Tolerancia	1	1	6	23
Solidaridad	1	1	3	26
Trabajo en grupo	1	2	13	15

Figura 6: Valoración de los principios de la educación basada en los derechos humanos en la población estudiantil, UCR, 2021.





Para todo este conjunto de principios, las respuestas obtenidas se agrupan de manera mayoritaria en las calificaciones de “muy importante” y de “importante”. El principio mejor calificado como “muy importante” es el de **respeto mutuo**, con 90,32%. A este principio le siguen los de **solidaridad e igualdad de oportunidades y no discriminación**, ambos con una calificación de “muy importante”, en una proporción de 83,87%. Siempre en este mismo indicador de calificación registran los principios de **empatía y libertad de expresión**, ambos con una proporción de 77,41%. El principio de tolerancia recibe una calificación de 74,19%, seguido por los de **colaboración** (61,29%) y **trabajo en equipo** (48,38%).

Según estas valoraciones, las personas informantes dan preferencia a aquellos principios de los derechos humanos que son fundamentales para asegurar el logro de una buena convivencia social. La buena convivencia social que involucra no solo considerar el tiempo presente, sino también construir las bases que contribuyan a desarrollar procesos socioculturales y político institucionales orientados a la mejora constante del bienestar social, en el mediano y el largo plazo. Es decir, la verificación de cumplimiento de los derechos humanos en el presente, pero con proyección a futuro de construcción de una sociedad donde todas las personas cuenten con condiciones de bienestar y de dignidad humana.

Es interesante que, en el presente caso, los dos principios con menor proporción de valoración en la calificación de “muy importante” sean los de colaboración y, de nuevo, igual que en el punto anterior, el trabajo en equipo (trabajo en grupos). De manera recurrente, estos dos principios constituyen componentes pedagógicos de la formación educativa, que la política educativa de los últimos años en Costa Rica sitúa en un primer lugar, en tanto que pautas pedagógicas esenciales en el desarrollo de los procesos educativos.

Además de la importancia que la política educativa le da al trabajo en equipo (o en grupos) como “dispositivo pedagógico” (Bernstein, 1990), le define también como una pauta actitudinal que las personas deben desarrollar como parte de la configuración de sus subjetividades. Es decir, al propio tiempo que estos dos principios tienen una importancia pedagógica en el desarrollo de los procesos educativos, también son importantes como pautas actitudinales que se interiorizan y pasan a ser parte constitutiva de las identidades sociales y culturales que las personas desarrollan como resultado de las experiencias que acumulan en el desarrollo de su proceso de formación educativa.

La colaboración y el trabajo en equipo involucran pautas axiológicas que contribuyen al logro de una buena convivencia social, la estima por la justicia social, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la comprensión. Puede pensarse, por ejemplo, en las comunidades que se organizan para dar respuesta y buscar soluciones a los diversos problemas y situaciones adversas que les afectan como colectividad situada en un determinado espacio local, con sus específicas características sociodemográficas, económicas, productivas, culturales e institucionales. En un escenario tal de convivencia social, la colaboración y el trabajo en equipo resultan de importancia crucial y contribuyen a la superación colectiva de las adversidades de la “facticidad de lo dado” (Gándara, 2019, p. 24): contextos económicos, políticos, institucionales y socioculturales desde los que se configuran y reproducen realidades de desigualdad, exclusión, discriminación, injusticia social, subordinación y explotación.



VI.12. Comentarios adicionales

El último punto del instrumento de investigación (cuestionario) compartido con la población meta de la investigación consistió en un espacio abierto para que cada quien expresara lo que mejor le pareciera en relación con el objeto de la investigación. Fueron pocas las personas que tuvieron la disposición de hacerlo. En la siguiente tabla se presenta el conjunto de los comentarios recibidos.

Tabla 8: Comentarios adicionales

<p>El conocimiento de los derechos humanos y la variedad de convenciones y decretos que los acompañan son de conocimiento necesario para el ejercicio ético y consciente de la docencia, pues antes que el programa de especialidad está el ser humano que educamos.</p>
<p>Es muy importante la formación temprana sobre este tema.</p>
<p>Creo que cada tema o contenido, sea cual sea, se ve solo por la superficie. Y cada carrera o distinta escuela de educación ve el tema de los derechos humanos desde su perspectiva. Dependen del interés de los y las estudiantes profundizar y conocer más acerca de estos. Además, tal vez en los cursos no se ve como contenido los derechos humanos, pero por distintos trabajos o investigaciones se debe buscar estos para las justificaciones.</p>
<p>En las carreras de educación no hay un curso de Legislación Educativa. Tal vez sea bueno incluir uno.</p>
<p>La formación es muy básica. Se da por sentado mucho contenido en materia de derechos humanos. Mi formación la he tenido que complementar por mi cuenta.</p>
<p>Con este formulario identifiqué que debo empaparme más del tema, para enriquecer mis lecciones en el lugar donde trabajo.</p>
<p>La tolerancia no es un valor, o algo positivo. La tolerancia implica una posición de superioridad sobre el “otro”. Empatía sería lo correcto.</p>
<p>Los cursos de pedagogía me fueron impartidos por profesionales en psicología y educación, que trabajaron de alguna manera en derechos humanos, por ejemplo, en hogares de ancianos o albergues infantiles en los departamentos de psicología. Eran recurrentes las discusiones sobre el derecho a la salud mental y también a una vejez digna. También el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, que es en la adolescencia donde los estudiantes son más conscientes de su realidad.</p>



Es totalmente necesario que las personas que se están formando para justamente formar nuevos ciudadanos conozcan plenamente la materia de los derechos humanos, para hacer un trabajo integral correcto.

Deberían existir cursos específicos sobre derechos humanos, no solo para la educación, sino para todas las carreras, siendo esto también parte de la educación.

Consideraciones finales

A lo largo del último cuarto de siglo, el enfoque de los derechos humanos alcanzó a ocupar un lugar de primer orden en la educación y en otras diversas esferas de la cultura y de la institucionalidad del Estado. Entretanto, por su parte, en no pocos espacios y en las posiciones de distintos actores, no se cierra todavía la discusión ni los debates acerca de la verificación de las prácticas sociales e institucionales que deban dar sustentación al cumplimiento de estos derechos. Las reticencias y las discrepancias son recurrentes, cada vez que se aborda la tarea por definir y determinar la validez y los alcances que deben otorgársele a estos derechos.

En Costa Rica, la inclusión del “tema de los derechos humanos” en el currículo del sistema educativo nacional tuvo lugar a inicios de siglo. Sin embargo, transcurrida más de década y media, recién es que, por ejemplo, en el campo de la investigación en educación, empieza a emerger el interés por indagar qué ha ocurrido al respecto desde entonces.

De conformidad con la información aportada en esta oportunidad por la población meta de la investigación, si bien puede decirse que ha habido un abordaje de estos derechos en los cursos de las carreras de Formación Docente de la Facultad de Educación de la UCR, lo cierto es que, por otra parte, el abordaje de estos derechos en los planes de estudio es todavía insuficiente y periférica. Desde luego, esta inferencia se hace con base en la información aquí obtenida, la cual, preciso resulta reconocerlo, es bastante discreta y parcial. La muestra de estudiantes informantes es pequeña y, además, tampoco es representativa de todas las carreras.

De la diversa documentación relacionada con declaraciones, pactos y convenciones internacionales sobre derechos humanos, la gran mayoría de ella promulgada por las Naciones Unidas y sus organismos especializados (principalmente el ACNUDH, la UNESCO y UNICEF), las personas informantes refieren tener poco conocimiento. El estudio de la teoría de estos derechos y la reflexión sobre la pertinencia e importancia de una educación con enfoque de derechos humanos no parecen haber sido todavía tomados en cuenta. Situación similar acontece con la legislación nacional y las instituciones creadas en Costa Rica con la finalidad de promover la cultura de los derechos humanos y proteger y defender estos derechos.

De la misma manera, también es escaso el conocimiento que se tiene en relación con las declaraciones emitidas por las referidas instituciones internacionales, en materia de promover la educación en derechos humanos y, para lo cual, dichas instituciones han elaborado también guías y manuales enfocados en la enseñanza de estos derechos. Ya desde la década de 1990, en el contexto del **Decenio de los Derechos Humanos**, la UNESCO había encargado al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IDH)



elaborar una guía pedagógica especializada para la enseñanza de los derechos humanos. De esta documentación y de otras publicaciones que le siguieron, la referencia que se tiene entre la población informante es baja.

A nivel de contenidos sobre derechos humanos en los planes de estudio y en los cursos de las carreras, la información obtenida indica no existir todavía una política curricular adecuadamente delineada en este sentido. El abordaje de los derechos humanos en algunos de los cursos da la impresión de que sucede más bien de manera aleatoria que planificada. Alguna de las personas informantes indica que el estudio de estos derechos ocurre más como una consecuencia derivada de los contenidos de los cursos, que por la existencia explícita de tales contenidos.

Lo anterior es manifiesto con mayor claridad en el caso de las acciones pedagógicas que pudieran ser tipificadas como acordes con una formación docente con enfoque de derechos humanos. Según se desprende de la información obtenida, las acciones pedagógicas de mayor aplicación en las carreras de formación docente son las que tienen que ver con aspectos propiamente pedagógico/didácticos que se desarrollan en los procesos áulicos: los principios del respeto, la empatía, el trabajo colaborativo, la solidaridad, por ejemplo.

Los aspectos o componentes de los derechos humanos relativos al desarrollo formativo de sensibilidades, actitudes y prácticas socioculturales enmarcadas en relevar la importancia de estos derechos y que se caracterizan por desarrollar el compromiso con su observancia y cumplimiento, tienen una menor presencia en el conjunto de las acciones pedagógicas que las personas informantes refieren ser aplicadas en las carreras de formación docente que estudian.

Esta situación parece confirmar lo ya señalado en relación con los contenidos de los cursos: la no existencia de una política curricular en las carreras de formación docente que posicione la educación en derechos humanos como un eje central de dicha formación.

El desarrollo de subjetividades con sensibilidad por la cultura de los derechos humanos es insoslayable en los procesos pedagógicos y curriculares de la formación docente. Además de las acciones pedagógicas que hacen hincapié en el respeto, la solidaridad, el respeto a las diferencias, el trabajo colaborativo, también es indispensable desarrollar acciones tales como el análisis contextual del significado que estos derechos tienen en su verificación concreta.

Realizar, por ejemplo, entrevistas a estudiantes y docentes de centros educativos de comunidades marginadas, para escucharles y conocer sus experiencias; la naturaleza, causas y características de las dificultades que afrontan para acceder al sistema educativo y llevar a cabo sus estudios; las condiciones con que cuentan en sus hogares para estudiar en casa; la cobertura de atención que reciben de parte de las instituciones y los programas que brindan apoyo a la población estudiantil en pobreza y en situación de condición socioeconómica precarizada.



La experiencia de conocer estas realidades “in situ” es fundamental de cara a la preparación para el ejercicio futuro de la docencia y de una docencia consciente y comprometida con la transformación de las prácticas sociales y de las pautas culturales que excluyen, marginan y transgreden la dignidad humana.

Son diversas las acciones que se pueden definir y llevar a cabo en el marco de los procesos de la formación docente. Por ejemplo, se puede también programar visitas a comunidades precarizadas y marginadas, a fin de conocer las condiciones y características de vida de las personas que las habitan, indagar sobre las causas que las producen, las diversas formas de contención y mitigación y el tipo de atención que reciben de parte de las instituciones del Estado.

Esta es información relevante que sirve para analizar de qué manera se pueden desarrollar estrategias de incidencia positiva, en el marco del quehacer docente y desde la gestión de los centros educativos, las juntas de educación y los comités de madres y padres de familia.

Como quiera que sea y con independencia de las acciones que se decida desarrollar, vale decir que, en esta dimensión de la formación “in situ” en las comunidades y con las poblaciones afectadas por la negación de los derechos, es desde donde quienes se están formando para el ejercicio futuro de la docencia tienen la posibilidad de experimentar el desarrollo de sensibilidades y de actitudes fundamentadas en el respeto, la solidaridad, la empatía y el compromiso con la justicia social, el bienestar común y el fortalecimiento de la institucionalidad de la democracia.

Aún cuando es débil la relación que, de conformidad con lo referido por las personas informantes, se ha tenido con la perspectiva de los derechos humanos en el contexto de las carreras de formación docente, se puede afirmar que, en términos generales, existe en estas personas una sensibilidad desarrollada en relación con el enfoque de los derechos humanos y con la importancia que tiene la educación en derechos humanos. Son relativamente pocas las respuestas en las que se refleja no tener mayor conocimiento respecto de los derechos humanos y del significado que estos derechos tienen para la educación y para la dignificación de las personas.

Con base en los resultados de investigación obtenidos y en procura de proponer una perspectiva de abordaje de la educación en derechos humanos que pueda servir a manera de recomendaciones generales, es pertinente colocar el núcleo de dicha perspectiva en el concepto de la educación situada o contextualizada.

Tal como se ha subrayado en distintos lugares de este documento, el eje que articula el enfoque y la teoría de los derechos humanos es el concepto de la dignidad humana. Y cada sociedad, de conformidad con sus características específicas, “construye cultural e históricamente sus vías hacia la dignidad.” (Herrera Flores, 2005, p. 20). Esto quiere decir que, a diferencia de los enfoques que proponen los derechos humanos como si éstos se pudieran abordar y concretar de la misma manera en todas las sociedades, en su concepto y en su práctica, estos derechos no pueden ser entendidos ni asumidos con independencia de las especificidades socioculturales e históricas que caracterizan a cada sociedad.

Un primer paso fundamental que, en su caso, la educación en derechos humanos tiene que dar, consiste precisamente en reconocer estas especificidades en su existencia contextual, así como la diversidad



sociocultural que define y le es propia a toda sociedad. Aquí cabe decir que, incluso en la situación hipotética de que existiera una sociedad monoétnica o mono-racial, toda ella asentada de manera homogénea en una misma matriz sociocultural, aún así seguiría prevaleciendo la diversidad: preferencias alimentarias, producción artística, rituales religiosos, costumbres, registro de las prácticas de relación social comunitarias, entre otras.

Las diferencias socioculturales y su diversidad son consustanciales a la condición humana; son lo que otorga riqueza y da sentido a la vida en sociedad. Sin las diferencias y su diversidad, la vida humana pasa a ser simplemente inimaginable. La razón de ello es simple: la vida humana es producción y reproducción sociohistórica de la diversidad, tal como lo son las expresiones de la vida en general.

Asimismo, toda sociedad se caracteriza por estar fundada en desigualdades de muy diversa índole. Las desigualdades son inherentes a la naturaleza sociohistórica y cultural de la condición humana y no van a desaparecer nunca. Sin embargo, las desigualdades sí pueden y deben ser estudiadas en sus causas e intervenidas en sus manifestaciones y perjuicios. El enfoque de los derechos humanos propone, en este sentido, el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación. De lo que se trata es de que las desigualdades no representen en absoluto afectación ninguna de la dignidad humana, en virtud de la discriminación y la injusticia social en las que ellas se fundan y desencadenan.

En toda realidad sociocultural existen enquistadas prácticas sociales lesivas a la dignidad humana. Es a esto a lo que tiene que estar abocada la educación basada en los derechos humanos. Las distintas prácticas de exclusión, discriminación, desigualdad (por razones étnicas o raciales, de género, de condición socioeconómica, de nacionalidad, de grupo etario, religiosas, lingüísticas y otras) requieren ser identificadas y abordadas para su estudio en su específica realidad de contexto sociocultural; en sus expresiones concretas.

Si hay que identificar un punto de partida, una base sobre la que articular el enfoque de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos, además de hallarse en los marcos normativos e institucionales que aseguran y resguardan el “derecho a tener derechos” (una condición imprescindible), lo está también y aún más, en el “derecho a luchar por los derechos”. (Gándara Carballido, 2019, p. 110). Esta conceptualización de los derechos humanos establece un cambio de perspectiva epistémica en el enfoque, que es de sustancial importancia para la pedagogía de la educación en derechos humanos.

Dicho cambio de perspectiva incide de manera directa en la dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El suministro de información y el estudio de la diversa documentación existente al respecto (declaraciones, pactos y convenciones internacionales) constituye el punto de partida de un proceso de formación que amerita ser profundizado.

Tal como subraya el ACNUDH (2004):

[...] aunque se pase revista a toda la Declaración Universal o a la Convención sobre los Derechos del Niño, explicando la justificación de cada artículo, no se logrará necesariamente que el



significado de esos artículos se integre en la vida de las personas. Los “datos” y “elementos básicos”, por bien seleccionados que estén, no son suficientes para crear una cultura de derechos humanos. Para que estos documentos tengan algo más que interés intelectual, los alumnos deben abordarlos desde la perspectiva de sus experiencias cotidianas reales y de sus propios puntos de vista sobre la justicia, la libertad y la equidad. (ACNUDH, 2004, p. 20)

A partir del análisis y estudio directo de las prácticas socioculturales que involucran exclusión, discriminación y afectación de la dignidad humana, de lo que se trata es de incidir en los imaginarios culturales, en las imágenes estereotipadas que determinan las conductas personales y sociales que involucran y reproducen prácticas lesivas y transgresoras de la dignidad humana.

La pedagogía de la educación con enfoque de y para los derechos humanos tiene que empezar por reconocer las especificidades sociohistóricas y culturales de cada comunidad y de cada región. Este reconocimiento no tiene nada que ver con las estrategias pedagógico/didácticas que, como en el caso de la educación indígena en Costa Rica, buscan adecuar instrumentalmente los materiales didácticos a las especificidades idiomáticas de determinadas comunidades indígenas. Esta es únicamente una facilitación instrumental que busca hacer accesible la educación a dichas comunidades, pero no significa de ninguna manera una contextualización de la educación a la características sociohistóricas y culturales de dichas comunidades. No se respetan ni sus idiosincrasias ni su historia ni su cultura.

Es decir, debemos sacar a luz las decisiones y obligaciones que asumimos a la hora de abordar problemáticas en las que están implicados directamente seres humanos concretos y reales. Seres humanos para los cuales (y con los cuales) trabajamos. Siendo, por tanto, de una relevancia crucial exponerles públicamente los planos, formas y compromisos desde los que vamos a sostener opiniones, formular preguntas y proponer soluciones que nos encaminen hacia una idea concreta y crítica de dignidad. (Herrera Flores, 2005, p. 33).

En el plano de la educación, el enfoque de los derechos humanos y la definición de las estrategias pedagógico/didácticas tendrán que recurrir a acciones prácticas de análisis de situaciones concretas de desigualdad, exclusión, discriminación, injusticia social y vejación de la dignidad humana. En vez de ser impuestas verticalmente por la decisión docente, estas estrategias deben ser propuestas y seleccionadas por los grupos de estudiantes, de manera participativa y dialógica, a partir del análisis de la pertinencia, adecuación y valoración de los alcances de formación que dichas estrategias puedan aportar y del provecho que de ellas se pueda obtener.

Al respecto, cabe referir aquí una investigación sobre la igualdad y la equidad de género en la educación costarricense, realizada por la investigadora Yensi Vargas Sandoval (2021). En esta investigación se proponen tres niveles distintos de abordaje de la cuestión. El primero está centrado en la mirada descriptiva y se refiere básicamente a la exposición cuantitativa de las estadísticas relacionadas con la participación y los resultados de aprendizaje obtenidos.

Un segundo nivel de abordaje viene a representar un avance respecto del primero, en la medida que en éste pasan a ser integrados los momentos del análisis y de la reflexión, en virtud de lo cual es posible



profundizar en el estudio de las situaciones concretas que constituyen causas y prácticas socioculturales que generan y reproducen las desigualdades e inequidades.

El tercer nivel de abordaje, en su lugar, en interrelación con los dos anteriores, viene a ser el que completaría el proceso de abordaje y es el que constituye el momento de la reflexión política. A partir de la reflexión política se desarrollan las capacidades, actitudes y aptitudes conducentes a la transformación de las prácticas socioculturales que generan y reproducen las desigualdades y las inequidades. En este tercer nivel “se plantean ya no solo las desigualdades en la educación misma, sino también las apuestas por la transformación social y un cambio social y cultural.” (Vargas Sandoval, 2021, p. 6)

En la medida que la educación con enfoque de derechos humanos exige el desarrollo de procesos educativos contextualizados, esta misma contextualización involucra ya de por sí un requisito esencial para el cumplimiento de los derechos humanos y, en específico, para el cumplimiento del derecho humano a la educación. Para llevar a cabo tal contextualización, la dimensión natural en la que debe situarse la educación es, lógicamente, la cultura. En la cultura es donde se configuran y operan los registros simbólicos de las prácticas sociales, “funcionando en un circuito estructural que relaciona lo político, lo económico y lo simbólico”. (Gándara Carballido, 2019, p. 91)

La educación en y con enfoque de derechos humanos, no consiste en simplemente suministrar información. El facilitación de información y el estudio de esta es solo el punto de partida y a ello no quedan circunscritas las finalidades que implican dicha educación. Sin restar importancia a la facilitación y estudio de la diversa documentación relacionada con los derechos humanos y con el derecho humano a la educación, la finalidad principal está en desarrollar procesos de formación que incidan en una genuina transformación de los imaginarios y de las pautas culturales que discriminan, excluyen, reproducen la desigualdad y la injusticia social y le ponen precio a la dignidad humana. De lo que se trata es de problematizar la realidad: “Debemos (...) reapropiarnos del contexto para poder plantearle nuevas problemáticas y postular en él nuevas posibilidades de acción.” (Herrera Flores, 2005, p. 49-50).

De lo que se trata es de desarrollar y potenciar las actitudes y las aptitudes con las que las personas y los colectivos sociales puedan apropiarse de sus propias realidades, de manera crítica, inclusiva, multiversa. En la definición que propone Herrera Flores (2005), en referencia a la dignidad humana, las aptitudes, en tanto que implican “la tendencia a hacer algo, más concretamente, a tomar una posición y adoptar una disposición a algo o a alguien (...): estar dispuesto.” (p. 28). Por su parte, las aptitudes, en el marco de esa misma referencia o relación, quedan definidas como “el ser apto, el estar habilitado para algo, el poder hacer el acto. Esto, en términos de dignidad, podría concretarse del siguiente modo: el tener poder para hacer.” (p. 28)

Por consiguiente, la educación basada en el enfoque de los derechos humanos exige realizar cambios sustantivos a escala pedagógica. No se trata de facilitar contenidos de conocimiento que, en este caso específico de los derechos humanos, en la medida que la metodología pedagógica no logre impactar en la sensibilidad cultural, cuestionarla, interrogarla, hacer el acto pedagógico de la reflexión en la que esta sensibilidad se confronta consigo misma, identificando lo que ella son valores humanos genuinos y lo



que en cambio representa discriminación y negaciones de la dignidad humana, solo resultará entonces en nada más que una retórica decorativa, un aditamento de la formación educativa que pasa a figurar como contenido de “cultura general”, pero que carece de significado real en términos del desarrollo de subjetividades conscientes de los elementos insanos de la cultura; subjetividades que asumen la responsabilidad de participar en la realización de las transformaciones que se requiere hacer a nivel personal y en la realidad social.

Cuando asumimos los derechos humanos más allá de reivindicaciones específicas y nos preguntamos por las razones estructurales que hacen que en nuestra sociedad no se den condiciones de vida digna para todos y todas, tenemos que preguntarnos si las formas de organización socioeconómica, si los modelos políticos y los marcos civilizatorios que definen determinadas relaciones sociales, contribuyen o no a la satisfacción de condiciones de vida digna. (Gándara Carballido, 2019, p. 120)

Dicha pedagogía no puede ser sino la de una acción práctica informada. Esto implica adoptar una visión integral de la realidad en sus distintas dimensiones (sociales, económicas, políticas, jurídico-institucionales, culturales) y abordar el análisis de las particularidades sociohistóricas que definen a las relaciones sociales cimentadas en dichas dimensiones de la realidad social. Tal como ya se ha reiterado, en el marco de una educación basada en los derechos humanos (y, en general, así debiera ser en todo proceso educativo, toda realidad social debe ser abordada para su estudio en su específica contextualidad local.

Como punto final, es preciso subrayar que en el enfoque de los derechos humanos en la educación debe trascender la normalizada asunción de que se trata de una cuestión de segundo orden, de importancia subrogada a la importancia que tienen los contenidos curriculares relacionados propiamente con la formación docente. Por el contrario, es necesario establecer una política curricular que posicione la educación en derechos humanos de manera transversal en todos los planes de estudio de las carreras de formación docente universitaria.

VI. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN

Los resultados de la investigación se compartieron en participaciones que se tuvo en las siguientes actividades:

1. Conversatorio sobre perspectivas de la calidad de la educación, organizado por la Maestría en Gestión de la Calidad de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia. Esta actividad se llevó a cabo el 05 de julio de 2021, con la participación de la Sra. Isabel Román (Coordinadora del Informe sobre el Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación), Sr. Francisco Romero Estrada (Universidad de Costa Rica) y Luis Muñoz Varela (Observatorio de la Educación Nacional y Regional del INIE).
2. Encuentro Internacional para una Cultura de Paz. Se participó en una mesa redonda el día 04 de noviembre de 2021, con una presentación titulada “Investigación Educativa y Cultura de Paz”.



3. Se está en la preparación de 2 artículos cortos de divulgación, los cuales se buscará publicarlos en la revista del Colopro o en otros medios.

VII. VINCULACIONES

NA.

VIII. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

NA.

IX. INFORME FINANCIERO

NA.

X. ASPECTOS ÉTICOS

De conformidad con el código de ética de la investigación, en el presente caso se respeta de manera rigurosa la confidencialidad de la información obtenida y la identidad de las personas informantes se mantiene bajo estricto resguardo.

XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUDH y UNESCO. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Ginebra y Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/educacion-en-derechos-humanos-en-la-escuela-primaria-ysecundaria-guia-de-autoevaluacion-para-gobiernos.html>

Acosta, Felicitas (comp.). (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Buenos

Aires: Ediciones UNGS. Recuperado de: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra:

Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCChapter1sp.pdf>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Ginebra: ACNUDH. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf



- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en derechos humanos*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://documentsdds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, sociología y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/La-educacionencierra-un-tesoro.pdf>
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Viena: Naciones Unidas. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/1993declaracion_y_el_programa_de_accion_de_viena.pdf
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (2013). *Declaración y Programa de Acción de Viena. 20 años trabajando por tus derechos*. Nueva York: ANUDH. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: documento de trabajo*. Jomtien: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_spa
- Consejo Superior de Educación. (2008). *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense*. San José: Consejo Superior de Educación. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf
- Consejo Superior de Educación. (2016). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José: Consejo Superior de Educación. Recuperado de: http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf
- Delors, Jacques. (1996). La educación o la utopía necesaria. En: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/La-educacion-encierra-un-tesoro.pdf>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://equidadparalainfancia.org/wpcontent/uploads/2017/07/Marco-de-Acción-de-Dakar.-Educación-para-Todos.pdf>



- Foro Mundial sobre la Educación. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*. Incheon: Foro Mundial sobre la Educación. Recuperado de: <https://docplayer.es/32939958-Declaracion-deincheon.html>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1999). *Manual de educación en derechos humanos*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos/UNESCO. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1921/manual-educacion-en-ddhh-niveles-1-y-2-1999.pdf>
- MICITT. (2019). *Acceso y uso de los servicios de telecomunicaciones en Costa Rica 2017*. San José: MICITT. Recuperado de <https://www.micit.go.cr/sites/default/files/acceso-y-uso-de-los-servicios-detelecomunicaciones-en-costa-rica-2017.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2008). *Modalidad Comercial y Servicios. Especialidad Banca y Finanzas. Diseño curricular bajo el modelo de educación basada en normas de competencia*. San José:
MEP. Recuperado de:
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/bancafinanzas-11.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Educar para una Nueva Ciudadanía: fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. San José: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de:
http://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/72016_educar_para_una_nueva_ciudad_aniafinal.pdf
- Molina Salazar, Raúl Enrique y José María J. Pascual García. (2014). El índice de desarrollo humano como indicador social. *Nómadas*, vol. 44, núm. 4, 2014. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153277009.pdf>
- Naciones Unidas. (2012). *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y la aplicación*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de:
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf
- Nussbaum, Martha Craven. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/103459346/Nussbaum-MarthaLas-Fronteras-de-La-Justicia>
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf



- PNUD. (2003). *Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2003_es.pdf
- PNUD. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera: el desarrollo humano y el antropoceno*. Nueva York: PNUD. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_es.pdf
- Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/119032636/Desarrollo-y-Libertad-Amartya-Sen>
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile:
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF. (2008a). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los Derechos Humanos*. París: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- UNICEF. (2008b). *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas_072808.pdf
- UNICEF. (2014). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Ciudad de México: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Vargas Sandoval, Yensi. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 21, núm. 3, septiembre-diciembre de 2021. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/48154/47930>



ANEXOS



ANEXO 1

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ: UNA REFLEXIÓN EN CONTEXTO

Luis Muñoz Varela⁵

Es común que en el discurso y en los imaginarios de la sociedad y de diversos actores institucionales, la paz sea entendida en asociación con la violencia que provocan las guerras, sean éstas entre los países o bien guerras internas a escala nacional. Esta percepción deriva en una asimilación del concepto de paz que tiende a desplazar la complejidad de los factores generadores de la violencia.

En el mundo actual, donde la violencia en sus distintas manifestaciones se complejiza e intensifica cada vez más, los conceptos de paz y de cultura de paz devienen intempestivos, extraños. Difícil pensar en ellos en el contexto de las realidades del mundo actual: confrontaciones bélicas un día sí y otro también en distintos lugares del mundo, extremismos terroristas, el narcotráfico y sus incontables víctimas en una multiplicidad de países, fanatismos religiosos, racismo, xenofobia, homofobia, violencia de género, la segregación de las comunidades indígenas, entre otras diversas manifestaciones. Las sociedades del presente son carentes en relaciones humanas basadas en el respeto, la empatía, la solidaridad, el diálogo, el sentido de comunidad y la buena convivencia social, el cuidado de la naturaleza y de los ecosistemas.

Para Virginia Arango (2007), especialista en derechos humanos, la paz “no es solo la ausencia de conflictos o guerra, sino es un fin, un objetivo imprescindible para ejercer y disfrutar los derechos humanos, en otras palabras, la paz, es sinónimo de promoción y respeto de derechos fundamentales.” (p. 10) Gros (2005), por su parte, en una perspectiva similar subraya que: “La paz es un “valor”, un valor esencial para la vida y para la realización plena de la humanidad y de cada ser humano.” (p. 520).

La paz es una idea múltiple y compleja, de carácter humano, social, político y jurídico. Es el estado de ausencia de violencia, que se refiere tanto a la situación existente en el interior de las comunidades políticas y de la sociedad nacional, como, en su proyección internacional, a la ausencia de confrontación bélica entre los Estados dentro de la comunidad internacional. (Gros, 2005, p. 521)

La carencia de la paz, por tanto, más allá de la vinculación con la violencia de la guerra, es ocasionada también por otros factores de violencia: “por las divisiones ideológicas y religiosas, por la injusticia, la represión, la explotación económica” (Arango, 2007, p. 10). El racismo, la xenofobia, la marginalización y segregación de diversas poblaciones y colectivos sociales (comunidades indígenas, mujeres, jóvenes,

⁵ Observatorio de la Educación Nacional y Regional (OBSSED), Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica. C.e: luis.munoz@ucr.ac.cr



migrantes, población diversamente sexual), representan realidades sociales y culturales que configuran factores de violencia y que, de manera estructural y sistémica, atentan contra la paz y restringen las posibilidades para la existencia de una cultura de paz.

Para que en un país pueda existir un ambiente social de paz, es preciso que la población cuente con condiciones de libertad y de justicia y bienestar social. Con base en los principios de los derechos humanos y de la institucionalidad democrática, todas las personas y sectores sociales han de tener acceso a los bienes materiales y culturales que les permita disponer de bienestar social y llevar una vida digna. (Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, 1993, p. 2)

En la perspectiva de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA):

[...] sólo puede realizarse el ideal del ser humano libre, exento del temor y de la miseria, si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos. (Asamblea General de la OEA, 1988, p. 1)

Las realidades de la pobreza y de la pobreza extrema, el hambre y las enfermedades asociadas a ella, el analfabetismo, el desempleo, la explotación del ser humano y de la naturaleza, son, entre otras, expresiones de violencia establecidas de manera estructural y sistémica; violencias no menos inhumanas y lesivas a la dignidad humana que las de las guerras; violencias que hoy caracterizan las realidades sociales en prácticamente todos los países del mundo.

En la medida que, tal como de manera sistemática ha venido ocurriendo en Costa Rica desde hace al menos cuatro décadas, un nuevo orden de políticas y de prácticas gubernamentales e institucionales (resoluciones de la Sala Constitucional, por ejemplo) desplaza el significado de los derechos humanos, sociales, económicos, políticos y civiles de la ciudadanía y los reemplaza por decretos y leyes claramente lesivas a las grandes mayorías sociales (tratado de libre comercio con Estados Unidos, plan fiscal, prohibición de huelgas, ley marco de empleo público, los posicionamientos judiciales que favorecen a los finqueros usurpadores de las tierras de las comunidades indígenas), en esa misma medida se consagra una realidad en la que se producen expresiones de violencia de diversa índole y se debilitan las posibilidades para contar con una cultura de paz, basada en las libertades ciudadanas, la justicia social, el bienestar común y la democracia.

En la óptica experta de Héctor Gros (2005):

Nunca podrá haber una paz verdadera y universal si no existe una cultura de la paz opuesta y negadora de una “cultura” de la violencia. Esta cultura de la paz que ha existir en la mente y en el corazón de cada ser humano, en la vida de cada comunidad y de la sociedad toda, constituye, por ende, el basamento sobre el que debe construirse la realidad del reconocimiento efectivo del derecho a la paz y de todas las consecuencias que resultan de este reconocimiento. (p. 538)

Según indica la Asamblea General de las Naciones Unidas (1978), en su *Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz*, los gobiernos tienen una función esencial en el aseguramiento de la paz y en la promoción de la cultura de paz, “así como las organizaciones gubernamentales y no



gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, los medios de información pública, los procesos educativos y los métodos de enseñanza (...)."

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos, realizada por las Naciones Unidas en junio de 1993, tiene como una de sus finalidades principales hacer que en los países se establezcan acciones normativas, institucionales, de política y programáticas, que contribuyan a construir condiciones de convivencia humana basadas en la construcción de la cultura de paz, al interior de los países y a nivel internacional. La Conferencia enuncia estas finalidades en términos de:

[...] la promoción y el fomento de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos y el respeto del principio de la igualdad de derechos y de la libre determinación de los pueblos, en condiciones de paz, democracia, justicia, igualdad, imperio de la ley, pluralismo, desarrollo, niveles de vida más elevados y solidaridad, (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 16)

En materia de cultura de paz, entre otros espacios y actores, la educación, por supuesto, juega un papel fundamental. Según lo estipulado por la Asamblea General de la OEA en el *Protocolo de El Salvador*, aprobado por los Estados parte en 1988:

[...] la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. (Asamblea General de la OEA, 1988, p. 5)

Si bien la educación por sí misma no puede hacerse cargo de incidir en las estructuras sociales e institucionales en cuyas dinámicas se origina la violencia, sí en cambio puede incidir en la formación de subjetividades que aboguen por su abolición y que se comprometan de manera activa con la justicia social y con la defensa de la libertad y la dignidad humanas. En tanto que sistémica y estructural, la violencia es social, cultural e institucional. Es aquí donde la educación está llamada a desarrollar los procesos formativos y pedagógicos que conduzcan a erradicar las diversas causas y expresiones de la violencia; la violencia material y simbólica; la violencia física y psicológica.

Uno de los aspectos clave para la construcción de la cultura de paz es el desarrollo en las personas de capacidades, actitudes y aptitudes de participación en el entramado institucional de la sociedad. Personas comprometidas de manera activa en el análisis y la búsqueda de soluciones a las situaciones que generan injusticia social y vejación de la dignidad humana; situaciones de exclusión, inequidad, subordinación y explotación. Tal como declara la Asamblea General de la OEA (1988):

[...] la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (p. 5-6)

Ya desde el año 1959, la *Declaración de los Derechos del Niño* había propuesto e impulsado los fundamentos de la perspectiva enunciada en la referencia anterior por la Asamblea General de la OEA. En su séptimo principio, esta *Declaración* establece que a la niñez deberá dársele:

[...] una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959, p. 2)



En esta referencia están contenidas las dos orientaciones principales que involucra una educación basada en los derechos humanos y en la construcción de la cultura de paz. De una parte, la dimensión del derecho a recibir una educación en igualdad de oportunidades y no discriminación, con equidad e inclusión. De la otra, la dimensión de las finalidades y los contenidos de la educación para la democracia y la cultura de paz, cuya principal finalidad es la formación de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, en tanto que integrantes de una sociedad en la que tienen derecho a la libertad de participar activamente en ella.

Otra importante declaración de las Naciones Unidas emitida en materia de educación para la paz y para la construcción de cultura de paz, es la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*. El principio I de esta Declaración estipula lo siguiente:

La juventud debe ser educada en el espíritu de la paz, la justicia, la libertad, el respeto y la comprensión mutuos, a fin de promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1965, p. 1)

Y complementa la *Declaración*:

Los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad y la igualdad de todos los hombres, sin distinción alguna por motivos de raza, color, origen étnico o creencia, y en el respeto de los derechos humanos fundamentales y del derecho de los pueblos a la libre determinación. (p. 2)

En términos generales, por la propia naturaleza de la paz y los derechos humanos, la educación para la construcción de cultura de paz no puede basarse en pedagogías tradicionales, consistentes en el simple suministro de información acerca de tópicos o temas que se consideran componentes de una cultura de paz. Cerdas-Agüero lo expresa con precisa claridad:

[...] la educación para la paz abarca más que la transferencia de información, implica trabajar en una lucha constante por los cambios en las estructuras sociales al reconocer que estos requieren de procesos que se enmarcan en diferentes contextos sociohistóricos y culturales. (Cerdas-Agüero, 2015, s. p.)

La educación para la cultura de paz involucra estrategias pedagógicas en las que se aborde el estudio de las causas que generan la violencia y que obstruyen y niegan la paz. El estudio de la institucionalidad de la democracia, de sus fundamentos y finalidades, lo mismo que de las libertades ciudadanas, de los derechos y los deberes civiles. El conocimiento del articulado constitucional en el que se estipulan los derechos a la participación organizada en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a la comunidad y a la sociedad en general. El estudio de la violencia y sus causas, lo mismo que de las prácticas socioculturales institucionalizadas que producen y reproducen la violencia.

La educación colocada en perspectiva de cultura de paz requiere incorporar disposiciones pedagógicas que sirvan de manera efectiva a la formación de subjetividades informadas y capacitadas en actitudes y aptitudes para la promoción y la defensa de condiciones de vida digna y de convivencia social con inclusión, equidad, respeto, comprensión y solidaridad; condiciones indispensables para una convivencia social donde la



violencia sea, a lo sumo, expresión de alguna patología individual aislada y no un asunto de desigualdades socioeconómicas estructurales, ni de prácticas socioculturales e institucionales de discriminación.

Subjetividades comprometidas de manera activa y proactiva con la construcción de prácticas socioculturales acordes con una convivencia social que tenga como sus principios fundamentales la solidaridad, la justicia social, la equidad, la inclusión, el bienestar común, la dignidad humana. Así también, subjetividades “con la capacidad para plantear la exigibilidad de la paz, reclamar su respeto y accionar para que se hagan efectivas las responsabilidades y sanciones por su violación.” (Gros, 2005, p. 530) Subjetividades que se oponen y rechazan tanto la violencia establecida en las estructuras sociales e institucionales, lo mismo que la violencia enquistada en las prácticas socioculturales.

La educación para la paz como proceso pedagógico crea espacios de aprendizaje para desaprender la violencia y vivenciar la paz en las relaciones humanas, lo cual es (...), “desprogramar’ conductas de predominio e intolerancia”, que causan la desigualdad, la exclusión, la inequidad, la pobreza, el hambre, la discriminación, el odio, el racismo, la injusticia, entre otras desdichas para el desarrollo del ser humano. Posibilita espacios no violentos basados en el diálogo, la comunicación asertiva, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de las otras personas, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, para que germine la cultura de paz. (Cerdas-Agüero, 2015, p. 146)

En un contexto sociocultural, económico e institucional como el que caracteriza a la sociedad costarricense actual, la investigación educativa, en perspectiva de construcción de cultura de paz, son diversas las tareas que tiene por realizar. Cabe enunciar tres grandes vertientes de trabajo, que pueden asumirse por separado, o bien, al menos en algunos casos, de manera interconectada. Describas de manera sucinta, son las siguientes:

1.

La primera vertiente tiene que ver con la indagación de los factores estructurales, sistémicos y culturales, que generan realidades de violencia (actual y potencial) en la sociedad. Los factores que producen la desigualdad y la discriminación, la marginación y la segregación, el aislamiento, la ruptura del tejido social, la discordia, el resentimiento y el odio, la subrogación de la dignidad humana y la subordinación (étnica, de género, de clase social, de condición de nacionalidad, etaria, de identidad sexual). Investigación cuantitativa y cualitativa, inter y multidisciplinaria.

En la medida que la investigación educativa no penetre en la indagación de dichos factores e identifique y caracterice la naturaleza de las estructuras (económicas, sociales, institucionales, ideológicas, culturales) que los producen, es poco o nada lo que dicha investigación podrá estar aportando en materia de propuestas de solución a los problemas de fondo que limitan, restringen o anulan las posibilidades de existencia de una cultura de paz en la sociedad.

2.

La segunda vertiente tiene que ver con el estudio “in situ” de las teorías de la educación en que se fundamenta la oferta educativa y los planes de estudio, los enfoques y las estrategias pedagógicas, los objetivos y la estructura de contenido de los planes de estudio, el desempeño de los centros educativos.

Es preciso identificar en qué medida y de qué manera las teorías de la educación, los enfoques y estrategias pedagógicas y los contenidos de los planes de estudio contribuyen o no a la construcción de la cultura de paz. Ha de tomarse como punto de partida que, en la realidad sociocultural, económica, política e institucional actual de Costa Rica, existen realidades que obstruyen las condiciones para la cultura de paz, tanto en perspectiva del presente como en su proyección de futuro.



El futuro tiene su prefiguración en la naturaleza de las realidades del presente. En la medida que las realidades del presente no sean abordadas y atendidas en términos de las finalidades de la justicia social, el bienestar común y la dignidad humana, el futuro no tiene lugar.

Esta segunda vertiente, situada propiamente en el campo del quehacer de la educación, de sus fundamentos, finalidades y procesos, es necesario plantearla en términos de procesos cualitativos de investigación en los que participen tanto colectivos docentes como personal administrativo de los centros educativos y profesionales que atienden los servicios de orientación, psicología, trabajo social.

Esta investigación ha de servir para identificar en concreto las prácticas pedagógicas que contravienen los principios de los derechos humanos. Ha de identificar las prácticas de verticalismo y de autoritarismo en la docencia y en la gestión de los centros educativos, a fin de analizarlas y clarificar sus repercusiones negativas y lesivas a la libertad y a la dignidad humana.

3.

La tercera vertiente está relacionada con las referencialidades o fundamentos epistémicos desde los que se está llevando a cabo la investigación educativa, en procura de determinar en qué medida y de qué manera dichos referentes contribuyen a realizar investigación educativa en perspectiva de construcción de la cultura de paz.

Durante varios años ya, se ha instalado en la investigación educativa una retórica de la calidad de la investigación que deriva predominantemente de las visiones epistémicas de mercado impuestas por organismos multilaterales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e, incluso, la propia UNESCO.

Cada vez más, las políticas educativas se definen en el marco de instancias multilaterales tales como el Foro Mundial de la Educación, en el cual la presencia e incidencia de las visiones de los referidos organismos son determinantes, no solo para la formulación de las políticas públicas en educación a nivel nacional, sino también para el quehacer de la investigación educativa. Se imponen las agendas de investigación y se imponen también las referencialidades epistémicas.

Es preciso imaginar y construir otras visiones epistémicas, diferenciadas del universalismo positivista, instrumental y utilitarista, que hace abstracción de las diferencias existentes en la sociedad, a escala económica, social, cultural, demográficas, de acceso al ejercicio de los derechos políticos y de las libertades y los derechos de la participación ciudadana en las estructuras institucionales de la sociedad.

Para ello, se requiere diseñar y emprender nuevas rutas que conduzcan al reposicionamiento epistémico, lo mismo que a la adopción de una nueva ética de la investigación. La ética de la investigación establecida en la actualidad no rebasa el cumplimiento de los requisitos de los códigos de ética institucionales.

Es necesaria también una ética que tenga por fundamento un compromiso genuino con la superación de las falencias que afronta la educación, sean éstas de la índole que sea. El compromiso de la investigación educativa está en la indagación de las realidades del presente en perspectiva de identificar las rutas que conduzcan a la construcción de una sociedad en la que sea posible erradicar las situaciones que generan la violencia social y que impiden la existencia de una cultura de paz.



Referencias bibliográficas

Arango Durling, Virginia. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Panamá: Ediciones Panamá Viejo. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30445.pdf>

Asamblea General de la OEA. (1988). *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales "Protocolo de San Salvador"*. San Salvador: OEA. Recuperado de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/images/stories/1988_ProtocoloSanSalvador_convam.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1965). *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2014.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1978). *Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz*. Recuperado de https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/IRI%20COMPLETO%20%20Publicaciones-V05/Publicaciones/T5/T514.html

Cerdas Agüero, Evelyn. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. **Revista Electrónica Educare**, vol. 19, núm. 2, mayo/agosto 2015, pp. 135-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>

Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Nueva York: ACNUDH. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Gros Espiell, Héctor. (2005). El derecho humano a la paz. **Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano**, tomo I, año 11. Recuperado de https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=25b02320-7cbc-3adf-94827b2c7ae42aa7&groupId=271408