

MEMORIAS DEL PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS

Aprendizajes colectivos para transformar

**Gina Benavides Llerena
Gardenia Chávez Núñez
Christian Paula Aguirre
Carlos Reyes Valenzuela**

[Compiladores]

Memorias del Primer Encuentro Nacional de Educación Superior en Derechos Humanos

Aprendizajes colectivos para transformar

© Gina Benavides Llerena, Gardenia Chávez Núñez, Christian Paula Aguirre y Carlos Reyes Valenzuela (compiladores)

Primera edición:

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Quito, octubre de 2022

Diseño, revisión de texto: Ana Lucía Vallejo y Emiliano Reyes

Diseño de la portada: Emiliano Reyes

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9942-604-59-0

Prohibida la reproducción de este texto, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del *copyright*.

Educación en Derechos Humanos para Comunicadores: Memoria de una praxis reflexiva en la Educación Superior

Monserrat Fernández-Vela⁷⁸

David Mantilla Aslalema⁷⁹

Resumen

La educación en derechos humanos (EDH) en el ámbito de la educación superior plantea múltiples desafíos. La escasa investigación y desarrollo de programas en áreas fuera de las clásicamente asociadas a los derechos humanos, como la comunicación social, se cuentan entre ellos. Asimismo, la forzada migración a modalidad virtual de todo el Sistema de Educación Superior durante la pandemia representó un reto. En ese contexto, el presente trabajo sistematiza la experiencia interinstitucional de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador y la Defensoría del Pueblo de Ecuador, en un taller virtual de EDH dirigido a estudiantes universitarios que se inscribieron en un curso optativo como parte de su pénsum

de estudios. Se plantea la autoetnografía como la metodología de reflexión crítica de la praxis educativa, vinculando el relato de dos profesionales con recorridos diversos que negocian y contestan sus posicionalidades y visiones sobre la educación, en pos de proponer un proyecto conjunto de EDH enfocado a estudiantes de comunicación social. Adicionalmente, se propone una invitación a toda la comunidad científica de las universidades ecuatorianas a investigar y desarrollar propuestas de EDH dentro de la educación formal en todos sus niveles.

Palabras clave: Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos, Educación Superior, Autoetnografía-Investigación-Metodología, Enseñanza reflexiva-sistematización de experiencias, Investigación-acción

78. Doctora. Docente en Facultad de Comunicación Social, Universidad Central del Ecuador. Email: mafernandez@uce.edu.ec.

79. Especialista de educación e investigación de la Defensoría del Pueblo de Ecuador. Email: david.mantilla@dpe.gob.ec.

Posicionamiento de la Educación en Derechos Humanos

La Educación en Derechos Humanos (EDH) dentro del Sistema de Educación Superior de Ecuador es una tarea pendiente. La mayoría de las universidades y las carreras no tienen cursos regulares transversales a todos los campos dentro de su pensum de estudios. La mayor parte de iniciativas en EDH se llevan a cabo en carreras que tradicionalmente se asocian a los derechos humanos, como son el Derecho y las Ciencias Políticas, incluso con estudios de cuarto nivel como especializaciones y maestrías dedicadas al tema. Sin embargo, en otros campos como la Comunicación Social, la aproximación depende de cada Institución de Educación Superior (IES) y, en último término, de cada docente.

La EDH tiene un potencial transformador de la sociedad. De acuerdo con Hopkins (2011), es una herramienta fundamental para construir solidaridad, propiciar el activismo y la justicia social, a nivel nacional e internacional. Cargas considera que la EDH puede fortalecer el futuro de

los derechos humanos.⁸⁰ Tibbitts asegura que la EDH no es solamente aprender a valorar y respetar los derechos sino también promover y garantizar las libertades fundamentales y el respeto en la sociedad.⁸¹

La necesidad de EDH surge a la par de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, pues se considera condición fundamental para la observancia, denuncia y ejercicio de los derechos.⁸² Pero es desde hace un par de décadas, que se escucha a nivel mundial cada vez con más fuerza la necesidad de la EDH, especialmente en países que han sufrido regímenes dictatoriales, conflictos y guerra. Algunos ejemplos son Cambodia, Sudáfrica, Burkina Faso, y algunos países de América Latina.⁸³

El Sistema de Educación Superior también ha demostrado interés en la EDH en pregrado y posgrado. Algunas experiencias pueden contarse en Uganda, Australia, India, Pakistán, Inglaterra, Irlanda, España, Italia y Estados Unidos; en Latinoamérica en Argentina, Colombia y México. Inclusive en el último año aparecieron

80. Sarita Cargas, "Fortifying the future of human rights with human rights education." *Journal of Human Rights*, 18, n.º 3 (2019): 293.

81. Felisa Tibbitts, "Understanding what we do: Emerging models for human rights education." *International Review of Education* 48, n.º 3-4 (2002): 160.

82. United Nations, "Universal Declaration of Human Rights." History of the Document, 2015. <http://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/index.html>.

83. Joanne Coysh, "The dominant discourse of human rights education: A critique." *Journal of Human Rights Practice* 6, n.º 1 (2014): 89. Karen Hopkins, "Amnesty International's methods of engaging youth in human rights education: Curriculum in the United States and experiential learning in Burkina Faso." *Journal of Human Rights Practice* 3, n.º 1 (2011): 71.

dos revistas indexadas dedicadas a la EDH: *International Journal of Human Rights Education* y *Human Rights Education Review*.⁸⁴ Sin embargo, la investigación sobre y alrededor de la EDH sigue siendo escasa, focalizada en ciertas áreas del conocimiento, más desarrollada en algunas latitudes del planeta y, en otras como Ecuador, todavía incipiente.

A este panorama se suma la pandemia de Covid-19 que forzó a suspender toda la educación presencial a nivel mundial y la orilló a desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras no presenciales para responder a la demanda educativa a todo nivel. En pocos meses, todas las interacciones pedagógicas tuvieron que adaptarse a modalidades telemáticas a través de plataformas virtuales, cambiando su forma y también su esencia.⁸⁵ Asimismo, esta modalidad debía incluir estrategias para responder, adicionalmente, a los desafíos derivados de la falta de acceso a una conexión a internet sin intermitencia, al servicio eléctrico sin cortes y a dispositivos electrónicos con micrófono y cámara que permita conectarse. La EDH no fue la excepción y debió adaptarse a las nuevas condiciones.

Este proyecto responde a varias de las problemáticas planteadas aquí. En primer lugar, es la sistematización de una experiencia llevada a cabo en una IES de Ecuador, en un área del conocimiento tradicionalmente desvinculada a los derechos humanos como es la Comunicación Social. En segundo lugar, representa la articulación de dos instituciones públicas, la Universidad Central del Ecuador, la segunda universidad pública más grande radicada en la capital, y la Defensoría del Pueblo de Ecuador, la Institución Nacional de Derechos Humanos. Tercero, su ejecución se llevó a cabo durante la pandemia y por lo tanto tuvo como escenario la educación virtual.

Empero, sobre todo y ante todo, es la narración de un camino que se forja entre la teoría y la práctica, en un diálogo entre instituciones, perspectivas de la EDH que convergen en el anhelo de comprender el potencial transformador de la EDH como una forma de promover, propiciar y fortalecer la justicia social, y una sociedad más equitativa y que genere las condiciones necesarias para que las personas se empoderen, ejerzan y exijan sus derechos y de las demás personas.

84. Sarita Cargas y Glenn Mitoma, "Introduction to the special issue on human rights education in higher education." *Journal of Human Rights* 18, n.º 3 (2019): 276.

85. José Luis Escalante, Ana Valerio y Roberto Feltrero, "Uso de Moodle con estudiantes universitarios de Educación: Perspectivas de sus experiencias con el aprendizaje combinado." *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 17, n.º 34 (2020): 1-2. Josnel Martínez-Garcés y Jacqueline Garcés-Fuenmayor, "Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19", *Educación y Humanismo* 22, n.º 39 (2020): 49.

Navegando múltiples disciplinas y posicionalidades

La educación es un acto político-comunicativo. Desde su definición, como un ejercicio de lo público, que involucra a un grupo de personas inmersas en prácticas discursivas, alrededor de la palabra. Como tal, implica un diálogo entre múltiples perspectivas, disciplinas y posicionalidades frente a lo público, que se entrelazan, entretrejen y también negocian significados.

Este proyecto involucró a dos profesionales de diferentes espacios, experiencias y enfoques, que lograron coordinar un trabajo conjunto, pensado como un espacio de discusión y enriquecimiento múltiple para los educadores y educandos. Antes de comenzar a explicar cómo se fueron entretrejiendo esas experiencias, expondremos nuestras posicionalidades.

Montserrat Fernández-Vela: “Creo en la EDH como última utopía”

Soy docente universitaria cerca de 20 años y creo que la EDH es un camino y un fin para promover y demandar derechos. Soy consciente de mi rol en el aula como un agente privilegiado en el proceso de vincular los derechos humanos y la Academia. Desde hace una década comencé a involucrar en mi cátedra lo que se podría

considerar como un enfoque transversal de los derechos humanos, en un proceso que deambulaba de la curiosidad y la praxis a la investigación académica. Inicé recibiendo talleres sobre derechos humanos, luego impartíéndolos y, más tarde, formando a formadores. A pesar de ello, siempre he sentido que la EDH es un ámbito poco explorado y que se ha ido construyendo con las experiencias de cientos de entusiastas, voluntarios y apasionados del tema, pero que ha generado poca o nula investigación académica.

Como educadora soy también consciente de mi posicionalidad como mujer mestiza, altamente educada y jefa de familia con momentos de privilegio y de opresión en mi vida. Esta interseccionalidad desde la que se construyó mi identidad entra en juego en el aula, pues la educación no es neutra ni objetiva. Mis sensibilidades, intereses y pasiones se re-conocen en las relaciones de poder dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que, en parte, ese privilegio se muestra en la autoridad en el aula y en el relativo poder dentro de la Academia, pero también significa el poder de propiciar y promover el pensamiento crítico, la discusión abierta y el empoderamiento de los educandos.

David Mantilla Aslalema: “La EDH debe concebirse como un derecho humano autónomo”

Soy estudiante de la Especialización Superior de Derechos Humanos y de la Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural de la UASB-E. Mi espacio laboral está vinculado directamente con la EDH desde hace 6 años. Considero que la EDH se confunde a menudo con el derecho a la educación, lo cual diluye el potencial eje transformador de la EDH en la sociedad. Mi perspectiva teórica de los derechos humanos se alinea con la corriente político-relacional o crítica en la que las prácticas de transferencia de poder, los procesos emancipatorios y las luchas por reivindicación de derechos y libertades son primordiales. Asimismo, considero que los postulados de la pedagogía crítica son indispensables e inseparables de las acciones de EDH.

Los aspectos de mi identidad individual y social me obligan a cuestionar permanentemente mi posición de privilegio en una sociedad que mantiene y reproduce machismo, adulto-centrismo, xenofobia, aporofobia, en suma, que se ha distanciado de los valores y principios de los derechos humanos.

Nuestras voces: aproximación autoetnográfica de nuestra experiencia

Decidimos escoger la autoetnografía como el método para presentar nuestra investigación. Este ejercicio metodológico tiene como finalidad volver la mirada hacia adentro (uno mismo), mientras se mantiene la mirada hacia el contexto.⁸⁶ La autoetnografía es el análisis e interpretación de la realidad a través de la propia narrativa, con un lente crítico, que le da sentido a “quiénes somos” y “qué hacemos” en el contexto de nuestras comunidades.⁸⁷

Por ello, en este artículo, escrito como una praxis auto-reflexiva y crítica, en algunas partes expresa la voz de ambos. Sin embargo, en otras partes, hemos decidido explicitar quién habla con una pequeña referencia en paréntesis a nuestro nombre. Así, el lector puede comprender cuándo entra en juego el diálogo y negociación de sentidos de dos profesionales diferentes, de dos instituciones diferentes, trabajando juntos por un bien mayor.

86. Norman K. Denzím, *Interpretive Ethnography: Ethnographic practices for the 21st Century*. (Thousand Oaks, CA: Sage, 1997), 227.

87. Robin M. Boylorn y Mark Orbe, *Critical Autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life*. (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014), 17.

EDH: cuarenta años de iniciativas nos anteceden

Desde 1978, el rol de la EDH se remarca como base fundamental para el fortalecimiento, promoción y exigencia de los derechos humanos en el mundo. La Asamblea General de la ONU afirma que, para poder asegurar el completo goce de los derechos humanos, estos deben ser conocidos por todos.⁸⁸ Veinte años más tarde y en adelante, tres hechos importantes consolidan la relevancia de la EDH en el Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: la declaración del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos de la ONU (1995-2004), seguido por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos 2005-en curso y la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos, adoptada en 2011.

Según la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos, en su Artículo 2:

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.⁸⁹

El PMEDH, implementado por etapas, se centra en diferentes esferas, niveles y poblaciones objetivo. “La primera etapa (2005-2009) se centra en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) está orientada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas”.⁹⁰ La cuarta etapa (2020-2024) se centra en los jóvenes, enfocándose en la diversidad, inclusión, igualdad y no discriminación, en consonancia

88. UNESCO, “The teaching of human rights.” *In Thirtieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights*. (Vienna: United Nations, 1978), 11.

89. United Nations, A/RES/66/137. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. (New York, NY: United Nations, 2012), art. 2.

90. OACDH, “Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso).” *Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado*, 2020a. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/FourthPhase/Pages/FourthPhaseIndex.aspx>.

con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.⁹¹

Sin embargo, a pesar del marco normativo y las innumerables iniciativas alrededor del mundo, el Programa Mundial no cuenta con una metodología única, y la escasez en la investigación respecto a la EDH marca una fuerte limitación en su implementación. Regionalmente, la educación en derechos humanos es una tradición en América Latina desde 1980. La educación popular, la movilización social, la denuncia y defensa de los derechos humanos en América Latina surgen como respuesta a décadas de regímenes autoritarios y dictaduras que coartaron las libertades personales y colectivas en la década de los años 70 y posteriores. Las primeras experiencias se registran en el 1983 en Costa Rica. En algunos casos, la EDH aparece fuertemente asociada a organizaciones cercanas a la Iglesia Católica, organizaciones de base y ONG.⁹² Solo a partir de 1990 los Estados se interesan en centralizar los esfuerzos de la EDH, especialmente como respuesta al avance del neoliberalismo,⁹³

y más tarde, a los requerimientos del Programa Mundial. También, a partir de finales del siglo XX, las universidades comprenden la necesidad de formar profesionales especializados en derechos humanos y EDH y a proponer metodologías e investigación, muchas de ellas centradas en la pedagogía crítica y la educación popular.⁹⁴

Asimismo, en Ecuador, los primeros esfuerzos por educar en derechos fueron realizados por sectores cercanos a la Iglesia Católica como la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos (CEDHU) y organizaciones como la Comisión por la Defensa de los Derechos Humanos (CDDH). Actualmente, varias iniciativas mantienen la tradición ecuatoriana de trabajar EDH con organizaciones indígenas y otras poblaciones vulnerables.⁹⁵ Desde 1990, el Estado ecuatoriano tomó la batuta de la EDH, incluyendo temas de derechos humanos en textos escolares, pero no desarrolló una propuesta pedagógica en sí.

A partir del 2010, la Defensoría del Pueblo de Ecuador, como Institución Nacional de Dere-

91. OACDH, "Cuarta fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos." *Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado*, 2020b. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/FourthPhase/Pages/FourthPhaseIndex.aspx>.

92. Susana Sacavino, *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. (Río de Janeiro: Ediciones desde abajo, 2012), 68.

93. Abraham Magendzo, "La educación en derechos humanos en América Latina." (La Plata: Instituto de Derechos Humanos Universidad Nacional de La Plata, 1999), 1-2 <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>.

94. *Ibíd*, 6-7.

95. Carlos Basombrío, *Educación y ciudadanía: La educación en derechos humanos en América Latina*, (Santiago: CEAAL, 1991), 97.

chos Humanos y, de acuerdo con sus mandatos constitucionales y legales, nacionales e internacionales, en materia de promoción y protección de derechos humanos y derechos de la naturaleza, desarrolla sus procesos de enseñanza-aprendizaje tomando como fundamento la EDH considerada como aquella que “tiene un impacto emancipador en las personas, en las comunidades y en la sociedad, dado que propone construir sujetos de derechos que se empoderen en el ejercicio y exigibilidad de los mismos y participen en la vida cotidiana y social”.⁹⁶

Contexto del programa: un enlace para educar: Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central del Ecuador (UCE)

La FACSO-UCE, dentro de su diseño curricular 2008-2018, plantea que sus estudiantes elijan semestralmente un taller optativo, entre una oferta académica variada. Los talleres están creados para que los estudiantes complementen, de acuerdo con sus intereses, su formación como comunicadores. Aprovechando esa oportunidad, desde hace cuatro semestres, hemos propuesto el taller de Educación/Comunicación y Derechos Humanos, dirigidos a estudiantes de variados niveles.

En el contexto de la pandemia, y con el cierre de la asistencia presencial a clases en las IES en Ecuador, la FACSO propuso la realización de los talleres correspondientes al semestre 2020-2020 en modalidad virtual, a través de la plataforma Moodle que maneja la UCE para toda la comunidad universitaria para las sesiones asincrónicas y el aplicativo *Teams* para las sesiones sincrónicas y de asesoría.

Defensoría del Pueblo de Ecuador (DPE)

Las atribuciones y competencias, nacionales e internacionales, de la DPE le permiten desempeñar un rol estratégico dentro del Estado. El artículo 6, letra d) de la Ley Orgánica de la DPE establece como una de sus competencias “Diseñar e implementar programas de sensibilización, formación y educación en derechos humanos y de la naturaleza”.⁹⁷ Para el desarrollo de sus acciones de EDH ha diseñado y desarrollado manuales, guías, resoluciones y lineamientos que orientan su gestión institucional y que incluyen el diseño e implementación de talleres específicamente diseñados para la población objetivo a quien se dirige y que coadyuva a la misión y visión institucional. En este sentido, participar

96. Defensoría del Pueblo de Ecuador. 2016. *¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras*. (Quito: Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2016), 11.

97. Defensoría del Pueblo, *Ley Orgánica de Defensoría del Pueblo*. Ley 0 Registro Oficial Suplemento 481 de 6 de mayo de 2019, art. 6.

dentro de la educación formal, a nivel superior, en la Facultad de Comunicación, representa un espacio estratégico para desarrollar acciones de EDH, a través de un taller.

Alcances del proyecto FACSO-DPE

Este proyecto de EDH para comunicadores se enmarca en el Programa Mundial, en la fase segunda (educación superior), tercera (comunicadores sociales) y cuarta (enfoque en jóvenes). Pero: ¿Por qué es importante formar a estudiantes de comunicación en derechos humanos? Pues porque son jóvenes que en el futuro ejercerán sus oficios desde la comprensión de su papel como sujetos y agentes de derechos humanos. Además, al educar en derechos a comunicadores se pretende influenciar en una comunicación social, con enfoque de derechos, que respete a los Otros y promueva la comunicación para el cambio social. Por último, se enfoca en jóvenes con su inmenso potencial multiplicador y transformador desde sus propias vidas, familias y comunidad.

Por otro lado, según la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos,⁹⁸ la EDH engloba:

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

Aunque el ideal es que los programas de EDH cubran los tres mandatos, no todos lo hacen. La educación **sobre** derechos humanos es la forma más obvia de EDH y se centra en el carácter expositivo de la filosofía e historia de los derechos, los cuerpos legales, características y funciones, y en algunos casos se llega al debate internacional de sus principios. Sin embargo, en la educación superior se espera que vaya más allá del mero instrumentalismo y la enseñanza de leyes y normas, y se persiga el pensamiento crítico y propositivo.⁹⁹

98. United Nations, A/RES/66/137, art. 2.

99. Cargas, "Fortifying the future of human rights with human rights education", 296.

La educación *por medio* de los derechos humanos apunta a una pedagogía participativa, activa y centrada en el estudiante. Es una vía para educar sobre identidad, diversidad, solidaridad y respeto del otro. Esto es especialmente importante en la educación superior cuyo principio debería estar basado en la diversidad de opiniones.¹⁰⁰ Por último, la educación *para* los derechos humanos comprende la mayor esperanza de la EDH, su potencial transformador. Este enfoque no solo propone la valoración y formación de actitudes del educando, sino también de las destrezas de promoción y movilización social.¹⁰¹

El proyecto siempre ha tenido claridad sobre los mandatos de la educación *sobre, por medio de y para* los derechos humanos, y aunque partimos de una educación sobre derechos, por medio de una metodología centrada en el estudiante, participativa y horizontal, apuntamos a lograr el nivel más transformador de la EDH.

De la teoría a la práctica

Tradicionalmente, el taller tiene un peso académico de 32 horas presenciales y una duración de una semana. En modalidad virtual estuvo programado para una fase sincrónica de dos horas diarias, y el resto, de trabajo autónomo asincrónico.

Desarrollamos los contenidos basados en la experiencia de la DPE, y de sus materiales didácticos, pero también en la práctica de talleres anteriores. La educación sobre derechos humanos estaba obviamente en el menú y la trabajamos en la unidad 3, pues es el eje más común en la EDH,¹⁰² pero fuimos más allá. El desarrollo de aspectos de identidad, diversidad, igualdad y el pensamiento crítico, también deben estar en una propuesta de EDH en la educación superior.¹⁰³ El ideal es siempre acercarnos a una educación con un enfoque de derechos (educación por medio de derechos humanos) para llegar a una EDH transformadora (educación para los derechos humanos).

Por ello, el aula virtual tuvo un primer bloque sobre la construcción del sujeto (que inclu-

100. *Ibíd.*, 296-7.

101. *Ibíd.*, 297.

102. Cargas, "Fortifying the future of human rights with human rights education", 296. Alison Struthers, "Human rights education: Educating about, through and for human rights." *The International Journal of Human Rights* 19, n.º 1 (2015), 55-6.

103. Cargas y Mitoma, "Introduction to the special issue on human rights education in higher education", 276-8.

yó identidad, autoestima y empoderamiento); un segundo bloque exploró aspectos relacionados con el principio de igualdad y no discriminación, y el enfoque de derechos; y, por último, los bloques cuatro y cinco se centraron en la Educación (el estudio desde la perspectiva que combina Educación y Comunicación para el estudio de los fenómenos sociales) con aplicación a los derechos humanos.

La metodología del taller estuvo centrada en el educando. Pedagógicamente, sigue el modelo constructivista, en que cada educando forja su aprendizaje en una relación directa con la investigación y el descubrimiento; por otro lado, también se comprende que el aprendizaje es significativo, a partir de la experiencia previa y conectar con la utilidad futura.¹⁰⁴

El taller es una entidad con vida propia

En el momento actual, analizar una propuesta metodológica de un taller me representa un desafío menor pues encuentro muchas similitudes con talleres previamente revisados e incluso diseñados por mí mismo (David). Las actividades y las técnicas no se diferencian de manera significativa con alguna otra que tenga registrada en mi memoria cognitiva o corporal,

sin embargo, ya en la ejecución, no existe un taller igual a otro. Si bien se preparan con anterioridad los recursos educativos, se elaboran las diapositivas a proyectar, se ajustan las preguntas de reflexión y de evaluación, la convergencia de 5, 8, 13, 21 personas únicas e irrepetibles en un mismo momento y espacio determinan un sinnúmero de particularidades en la ejecución, que lo hace único y dinámico. Así, para la sistematización se ha organizado por dimensiones de interacciones: facilitador-facilitadora, facilitador-participante o participante-facilitador y participante-participante.

Facilitadora-facilitador

Esta dimensión, a mi juicio, es un espacio de negociación permanente principalmente desde lo metodológico, pues la confluencia de dos estilos de aprendizaje, vinculados estrechamente con dos estilos de enseñanza, puede traducirse en una ventaja o desventaja para el taller. Esta negociación está permeada, indudablemente, por las relaciones de poder entre Monserrat y yo y que, en esta experiencia, fueron igualitarias, lo que se traduce en un espacio seguro para el debate, el intercambio de experiencias y saberes.

104. Grupo Santillana, *Modelos pedagógicos: Teorías*. (Quito, EC: Santillana, 2009), 5-6.

Facilitadora-participante o participante-facilitadora

El proceso se enmarca en la educación formal, lo que en Ecuador se traduce a poner sobre los hombros del estudiantado el peso en el ejercicio de su derecho a la educación. En contradicción, la teoría general de derechos humanos donde el Estado, en este caso la Universidad a través del docente, es quien tiene obligaciones con respecto a esos sujetos. Así, las personas estudiantes que se inscribieron en este taller se presentan con una suerte de pasividad frente al ejercicio de su derecho a la educación. Esto se traduce en un desafío adicional de Monserrat y mí, para contrarrestar esas relaciones asimétricas de poder entre docente y estudiante que, luego de años de primaria y secundaria, se han llegado a normalizar, y en muchos de los casos, llegarán a replicarse en su vida personal y profesional. Este espacio con condiciones y acuerdos para relacionarse de forma diferente al de otras clases, se manifiesta, a mi juicio, con incomodidad, derivada de hacerse cargo de sus propias decisiones y, a la larga, de su vida, pues resulta mucho más sencillo encargar a un otro (docente) de la educación de cada uno. Esta incomodidad no es sino, en suma, producida por el potencial efecto transformado de la EDH y la mirada

crítica de los derechos humanos a la estructura hegemónica del sistema educativo de educación superior.

Participante-participante

Esta dimensión es la más afectada por la modalidad telemática. Si bien es cierto que durante la sesión sincrónica se generan las condiciones de respeto entre todas las personas, no es posible disponer de un espacio de intercambio de saberes únicamente entre estudiantes donde el rol de facilitación se comparta con la observación que permita analizar las relaciones de poder durante su interacción. Es necesario resaltar que se advierten débiles cimientos en el trabajo colaborativo con base en metodologías constructivistas que promueva un mayor intercambio de saberes entre estudiantes.

EDH virtual en pandemia: un desafío doble

Anteriormente hemos destacado los desafíos de la EDH en sistemas de Educación Superior. A eso, durante el proceso de pandemia, se sumó la virtualidad. La pandemia generada por Covid-19 y el consecuente distanciamiento social forzó al Sistema de Educación Superior a adaptarse al cambio a una modalidad virtual

que exigió el desarrollo de competencias digitales de educadores y educandos.¹⁰⁵

Por un lado, las competencias informáticas “de conocimiento, habilidades, actitudes y conductas” para saber cómo utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), y además: “lograr su objetivo final que es el desarrollo del conocimiento, [...] del pensamiento crítico, la capacidad para la evaluación de la fiabilidad de la información y el trabajo en equipo de manera sincrónica y asincrónica”.¹⁰⁶

En ese contexto, la UCE decidió trabajar con Moodle, un entorno virtual de aprendizaje diseñado para la administración de cursos en línea, que es de fácil acceso y es amigable con los usuarios. Adicionalmente, se utilizó *Teams* corporativo al que tienen acceso todos los estudiantes y profesores, como parte del servicio de *Microsoft* con la UCE, para las clases sincrónicas y tutorías.

Esto fue un reto para mí (Montserrat) como docente porque nosotros somos “como pez bajo el agua” en la educación presencial, pero somos como un “pez a punto de ahogarse” cuando se trata de adaptarnos en pocas semanas a toda

una nueva forma de pensar y hacer educación. A pesar de ello, con David trabajamos en el diseño del taller, pensando primero en el educando, analizando los pros y contras de la educación virtual, adaptando los contenidos y las metodologías, pero eso significó también una apuesta incierta sobre la efectividad del cambio de paradigma. Con la experiencia de cuatro semestres anteriores del curso, pensamos que, si bien no sería fácil, podríamos hacer el salto cualitativo que se necesitaba. El aula virtual tenía material gráfico atractivo, numerosos videos y *podcast*, y también documentos profundos que se complementaban. Tenía un peso equilibrado, con la idea de que no representen demasiadas horas de dedicación, tomando en cuenta lo complicado de la vida en pandemia, pero también cubriendo los requerimientos del plan que habíamos diseñado.

Las sesiones diarias sincrónicas se realizaron durante dos horas. En ese tiempo conversamos, compartimos, discutimos temas y despertamos sensibilidades. Los educandos podían vernos a los dos, lo cual, al menos representaba darle un rostro al taller. La interacción fue horizontal y abierta. Esta apertura y humanización de la

105. Josnel Martínez-Garcés y Jacqueline Garcés-Fuenmayor, “Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19” *Educación y Humanismo* 22, n.º 39 (2020): 1-3.

106. Escalante et al., “Uso de Moodle con estudiantes universitarios de Educación: Perspectivas de sus experiencias con el aprendizaje combinado”, 49.

EDH fue apreciada por los estudiantes, que en la evaluación final remarcaron este aspecto como el más sobresaliente de la semana. El lenguaje inclusivo y respetuoso con el que se manejaron las intervenciones, la libertad de expresión, los materiales didácticos presentados (especialmente los audiovisuales) y la retroalimentación mutua, también fueron aspectos relevantes para los educandos. Pero ninguna planificación o pensamiento prospectivo nos preparó para las dificultades que tuvimos. No obstante contar con las NTIC desde la institución, el mayor reto para los estudiantes fue la conectividad. En la encuesta de evaluación final del curso nos comentaron que los momentos más frustrantes se relacionan con no poder conectarse, perder la conexión, mala señal de internet, no poder acceder al micrófono o a la cámara y suspensión del servicio eléctrico. Por lo tanto, en el entorno virtual no solamente juegan el diseño pedagógico, las competencias digitales de los participantes (educadores y educandos), sino también aspectos que antes podían considerarse “foráneos”, pero que han demostrado ser tan importantes como los directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación del taller: cómo estamos y qué logramos

Nakayama y Krizek argumentan que la (auto)reflexión es fundamental para los investigadores porque les permite evaluar lo invisible y silenciado en la academia, así como comprender cómo el conocimiento es producido y reproducido.¹⁰⁷ Por ello, la evaluación planteada en el taller no tenía carácter numérico, sino más bien, planteó que se reflexione y analice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partimos de un diagnóstico previo, un cuestionario con 20 preguntas básicas de conocimiento sobre derechos humanos. En esta evaluación inicial el promedio fue de nueve sobre veinte, lo que significa que partimos el taller con un desconocimiento sobre derechos humanos. Los aspectos del cuestionario se cubrieron durante el taller, pero no hubo evaluación de control porque no fue nuestra intención. La idea era que los estudiantes reflexionen sobre su nivel inicial.

Al final de cada jornada se planteó una evaluación formativa para analizar los puntos positivos y negativos de la jornada, denominada Frío y Caliente. En lo frío de la jornada se destacaron los problemas de conectividad (internet) y el

107. Thomas K. Nakayama y Robert Krizek, “Whiteness: A strategic rhetoric.” *Quarterly Journal of Speech* 81, n.º 3 (1995): 303-6.

corto tiempo de la jornada sincrónica (120 minutos). En lo caliente predominan las referencias a la metodología utilizada al proponer el análisis de la teoría con la práctica para identificar las brechas y desafíos con respecto a derechos humanos.

La evaluación final solicitó que analicen y reflexionen sobre los momentos en que estuvieron más y menos involucrados en su aprendizaje, qué interacciones fueron más significativas o confusas, y qué es lo que más les llamó la atención. Las respuestas se corresponden con la evaluación diaria de los puntos fríos (conectividad, participación) y calientes (posibilidad de expresión, horizontalidad).

Tal vez queda por mencionar qué fue lo que más les llamó la atención. Las respuestas variaron significativamente. Para algunos, las dinámicas desarrolladas para despertar su sensibilidad fue lo más impactante pues lograron conectarlas con sus experiencias. Para otros fue la posibilidad de aplicar lo aprendido en el proyecto educacional final. Otros aseguraron que los recursos, invitados y debates tuvieron mayor relevancia. Para algunos, la reflexión final que conectaba lo aprendido con sus vidas y sus futuros profesionales marcó profundamente su aprendizaje. Cualquiera que haya sido su respuesta, les

estamos inmensamente agradecidos por habernos permitido compartir ese espacio para conversar, negociar y contrastar sentidos.

Conclusiones

La primera conclusión a la que podemos llegar al sistematizar esta experiencia es que implementar la EDH en la educación superior es un desafío actual y vigente, al margen de la emergencia sanitaria que ha evidenciado aún más su falta de desarrollo tanto desde la praxis como desde la investigación. Por lo tanto, este trabajo pretende posicionar el debate de la EDH en educación superior, por fuera de los ámbitos académicos tradicionales.

En segundo lugar, la EDH parecería una empresa imposible, que depende de debates internacionales y que en muchas ocasiones solo responde a voluntarismos no sistemáticos fuera del mundo académico. Adicionalmente, en pandemia, el reto se multiplica pues la distancia, lo asincrónico, las barreras físicas y tecnológicas, parecería que más que unirnos nos separan. No obstante, son los desafíos propios de la EDH, principalmente lo relacionado a la metodología, lo que ha sido endosado a la modalidad telemática, como se pudo apreciar en este trabajo donde los pilares de la EDH se desarrollaron pese a la pandemia.

Así, en contra de ese “sentido común”, el espíritu de la EDH se mantiene. Nuestra investigación comprueba que la EDH es un proceso que debe estar centrada en el educando, pedagógicamente debe estar bien estructurada, debe ser crítica y reflexiva, sin importar si es de forma presencial o virtual. Aún más, los grandes debates y las inconsistencias en la teoría y la práctica deben ser los temas que muevan y promuevan el pensamiento crítico y la acción en EDH, como lo sugiere Cargas.

De la sistematización de esta experiencia se desprende que los desafíos externos al diseño e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EDH son el acceso a internet, e incluso al servicio eléctrico y a un dispositivo electrónico con cámara y micrófono que permita a los educandos participar sin limitaciones.

Finalmente, el trabajo en EDH se presenta multidisciplinario, multienfoque e interinstitucional. La sinergia, la negociación, el contraste de puntos de vista entre nosotros ha impreso profundidad en la propuesta, nos permite vernos como cómplices de una empresa inmensamente humana, y no como islas o quijotes con esfuerzos aislados y poco estratégicos. Queda plasmada, de manera implícita en este trabajo, la invitación a investigar y sistematizar con riguro-

sidad académica a la EDH, sobre todo, a quienes trabajan en la institución base de investigación por excelencia, la Universidad.

Bibliografía

Basombrío, Carlos. *Educación y ciudadanía: La educación en derechos humanos en América Latina*. Santiago: CEAAL, 1991.

Boylorn, Robin, M. y Mark P. Orbe. *Critical Autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014.

Cargas, Sarita. "Fortifying the future of human rights with human rights education." *Journal of Human Rights* 18, n.º 3 (2019): 293-307.

Cargas, Sarita y Glenn Mitoma. "Introduction to the special issue on human rights education in higher education." *Journal of Human Rights* 18, n.º3 (2019): 275-279.

Coysh, Joanne. "The dominant discourse of human rights education: A critique." *Journal of Human Rights Practice* 6, n.º 1 (2014): 89-114.

Defensoría del Pueblo de Ecuador. *¡Vivo mis derechos! Manual de implementación para facilitadores y facilitadoras*. Quito: Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2016.

Defensoría del Pueblo de Ecuador. *Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo*. Quito: Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2019.

Denzim, Norman K. *Interpretive Ethnography: Ethnographic practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

Escalante, José Luis, Ana Valerio y Roberto Feltrero. "Uso de Moodle con estudiantes universitarios de Educación: Perspectivas de sus experiencias con el aprendizaje combinado." *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 17, n.º 34 (2020): 44-58.

Grupo Santillana. *Modelos pedagógicos: Teorías*. Quito, EC: Santillana, 2009.

Hopkins, Karen. "Amnesty International's methods of engaging youth in human rights education: Curriculum in the United States and experiential learning in Burkina Faso." *Journal of Human Rights Practice* 3, n.º 1 (2011): 71-92.

Magendzo, Abraham. "La educación en derechos humanos en América Latina." La Plata, Instituto de Derechos Humanos Universidad Nacional de La Plata, 1999. <http://www.derechos-humanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>.

Martínez-Garcés, Josnel y Jacqueline Garcés-Fuenmayor. "Competencias digitales docen-

tes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19." *Educación y Humanismo* 22, n.º 39 (2020): 1-16.

Nakayama, Thomas K. y Robert L. Krizek. "Whiteness: A strategic rhetoric." *Quarterly Journal of Speech* 81, n.º 3 (1995): 291-309.

OACDH. "Cuarta fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos." Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado. 2020b. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/FourthPhase/Pages/FourthPhaseIndex.aspx>.

OACDH. "Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso)." Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado. 2020a. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/FourthPhase/Pages/FourthPhaseIndex.aspx>.

Sacavino, Susana. *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Río de Janeiro, BRA: Ediciones desde abajo, 2012.

Struthers, Alison. "Human rights education: Educating about, through and for human rights." *The International Journal of Human Rights* 19 n.º 1 (2015): 53-73.

Tibbitts, Felisa. "Understanding what we do: Emerging models for human rights education." *International Review of Education* 48, n.º 3-4 (2002): 159-171.

UNESCO. "The teaching of human rights." In *Thirtieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights*. Vienna: United Nations, 1978.

United Nations. *A/RES/66/137. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. New York, NY: United Nations, 2012.

United Nations. "Universal Declaration of Human Rights." History of the Document, 2015. <http://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/index.html>.