

Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial

*Abraham Magendzo Kolstrein**

Resumen

Este artículo, a partir de una postura crítica, muestra la importancia de introducir y reforzar —como desafío ético y político— la educación en derechos humanos en la educación superior. Para formar profesionales que contribuyan, desde sus campos de acción, a crear una cultura ciudadana y respetuosa de los derechos humanos. La sugerencia es incorporar los derechos humanos en el currículum, la pedagogía, la didáctica y la evaluación en una perspectiva controversial, que permita profundizar en las tensiones que tienen los derechos para de esta manera, formar sujetos dialogantes, empoderados y transformadores de la sociedad.

Palabras clave

Educación en Derechos Humanos ¶ Educación Superior ¶ Controversia

Abstract

This article, from a critical stance, shows the importance of introducing and strengthening human rights education —as an ethical and political challenge— in Higher Education. The purpose is to train professionals who contribute, from their fields of action, to create a culture respectful of human rights. The suggestion is to incorporate human rights into the curriculum, pedagogy, teaching and evaluation in a controversial perspective, to therefore understand the tensions that are underlying human rights and train dialoguing subjects, empowered and transformers of society.

Key words

Human Rights Education ¶ High Education ¶ Controversies

* Profesor de Estado en Educación y Director Académico del Doctorado en Educación y Coordinador Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos, así como Coordinador Equipo Currículum de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

ESTE ARTÍCULO pretende reforzar la relevancia que tiene hoy, más que nunca, incorporar la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la educación superior e incursionar en una perspectiva controversial en la enseñanza de los derechos humanos en este nivel.

Antes de proceder, es importante hacer notar que la educación en derechos humanos (EDH), comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de *educación popular*, planteándose como una educación problematizadora y política (Magendzo & Donoso, 1999). Además, hay que destacar que el tema de la educación en derechos humanos se instalaba en muchos de nuestros países, en la década de los ochenta, a veces, asumiendo grandes riesgos. Entonces se consideraba que la educación en derechos humanos debía jugar un rol central en la re-democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y de las instituciones. Se afirmaba que los derechos humanos deberían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática.

Importancia de la educación en derechos humanos en la educación superior

Se debe consignar que en todos los niveles de la educación formal, preferentemente en los niveles primarios y secundarios, se ha incorporado la educación en derechos humanos al currículum de la totalidad de los países de la región. En la educación superior la educación en derechos humanos ha sido objeto de una serie de conferencias, coloquios y seminarios tanto nacionales, regionales como internacionales; así como se han elaborado diversas investigaciones y artículos académicos, entre los que cabe hacer mención a la reciente publicación *A Formação Em Direitos Humanos na Educação Superior No Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (Tossi, 2014). De igual forma, se han creado Maestrías y Diplomados como las del Centro Regional de Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).¹

La importancia de abordar los derechos humanos en la educación superior fue acordada, por ejemplo, en la Declaración de México 2001, aprobada en la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos para América Latina y el Caribe. Se recomendaba entonces que:

(...) La universidad debe desarrollar, desde una visión amplia en todos los niveles, componentes de los derechos humanos en cada carrera (de manera obligatoria, opcional y/o transversal) con una metodología sólida y un carácter plural. Así mismo, debe proponer temas clásicos y paradigmáticos sobre derechos humanos, así como la enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario e incentivar investigaciones sobre la realidad nacional y/o regional desde la perspectiva de la población-víctima de violaciones a sus derechos, para conocer las causas que las originan y contribuir con propuestas para su erradicación. Es necesario construir un banco de proyectos de investigación en derechos humanos y favorecer la búsqueda de financiamiento para potenciar la colaboración interuniversitaria... (UNESCO, 2003).

Esta recomendación tiene diversos aspectos sobre los cuales hay necesidad de detenerse, reflexionar y pronunciarse:

- Entrega una visión amplia de los derechos humanos. Es decir, propone evitar una mirada reduccionista de los derechos humanos, focalizándose casi exclusivamente en la violación a los derechos humanos que han sufrido nuestros países, durante los regímenes dictatoriales en los que ha imperado el terrorismo de Estado. Sin desconocer, por motivo alguno, la historia reciente y la conculcación sistemática e institucionalizada de los derechos civiles y políticos, es importante abrirse a los derechos económicos, sociales y culturales, a los derechos ambientales y a los derechos de los pueblos. Más aun, la visión amplia implica que los derechos humanos tienen que ser abordados en una postura integral, indivisible y holística y no fragmentada, de suerte que se comprenda que son indivisibles interdependientes, complementarios y no jerarquizables.
- Incorporada en todos los niveles y carreras. La educación en derechos humanos es un tema a ser incluido no sólo en los posgrados sino que también en el pregrado, cuando los estudiantes inician sus estudios profesionales. El hacer notar que los derechos humanos deben estar presente en todas las carreras se está indicando que no es una temática exclusiva de las que preparan profesionales del área de la pedagogía, la jurisprudencia, las ciencias sociales y las artes, sino que también de las áreas de las ciencias naturales, de las ingenierías y las tecnologías. Piénsese, por ejemplo, el significado que tiene que el futuro médico sea un sujeto defensor de los derechos humanos, o de un arquitecto que toma conciencia

que vivir en urbes que atentan contra la privacidad y la salud es una violación a los derechos humanos.

Incluida de manera obligatoria, opcional y/o transversal. Los derechos humanos son susceptibles de ser incorporados en la formación profesional en algunas de las siguientes modalidades:

- a. Como una asignatura independiente de la malla curricular de la carrera junto a otras disciplinas de estudio;
- b. Como parte de algunas asignaturas o cursos afines: Educación Cívica, Educación Política, Estudios Contemporáneos, Historia Universal, Educación Ambiental, Educación Intercultural, Educación en Género, Literatura, etcétera.
- c. De manera transversal permeando diferentes disciplinas. En esta última modalidad se ubican contenidos disciplinarios de algunos cursos en que los derechos humanos tienen cabida

Independientemente de la modalidad que se emplee, la obligatoriedad u opcionalidad constituye una tensión. Hay instituciones que postulan que los derechos humanos deben ser un curso opcional, como muchos otros, permitiéndoles a los estudiantes su libre elección. Sin embargo, hay Universidades, como en la que me desempeño, que ofrece un curso de derechos humanos que es obligatorio para todos los estudiantes, independientemente de la carrera que cursen. Mi postura es esta última, ya que los derechos humanos constituyen un componente de la formación de todo profesional empoderado, participativo y comprometido con la justicia y la transformación social y cultural.

- Población–víctima de violaciones a sus derechos. El hecho que la recomendación haga mención explícita a las víctimas de las violación a los derechos, para conocer las causas que las originan y contribuir con propuestas para su erradicación es de una trascendencia política y ética que concierne preferentemente a la educación superior. Esta tiene, al igual que todos los niveles de enseñanza, pero de manera preferente, asumir la responsabilidad, la memoria y el nunca más. No se debe olvidar que es en la educación superior es donde se forma el liderazgo político, económico, social y cultural de la sociedad que se garantice que los derechos humanos no vuelvan a conculcarse.
- Investigación en derechos humanos y favorecer la colaboración interuniversitaria. En efecto, le corresponde a la educación superior

impulsar investigaciones en derechos como parte de su quehacer académico. Tarea que no queda radicada sólo en las profesiones ligadas a las ciencias sociales. Estudios en derechos humanos tienen cabida en todos los espacios universitarios, dado que en el presente hay múltiples preguntas que requieren respuestas. Hay necesidad de saber, por ejemplo, en qué medida el medio ambiente y el calentamiento global está favoreciendo la vigencia de una serie de derechos: el derecho a una alimentación sana, a una convivencia pacífica, a la recreación etc. Se requiere estudiar cómo perciben los estudiantes los derechos humanos a partir de sus representaciones sociales, etcétera.

Perspectiva controversial de los derechos humanos en la educación superior

La EDH ha incursionado en una serie de estrategias curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas. Sin desmerecer ninguna de estas estrategias, la propuesta que hacemos —que es producto de las investigaciones que hemos realizado— refiere a una que se enmarca en una perspectiva controversial. En otras palabras, es una invitación para que la educación superior incorpore al currículum, la pedagogía, la didáctica y los sistemas de evaluación de los derechos humanos de manera controversial, en el diálogo, la confrontación argumentada y racional y en el cuestionamiento e indagación de posiciones.

La idea subyacente —que no se ha explorado cabalmente hasta el momento— es transitar desde una EDH que se ha centrado preferentemente en torno a aspectos histórico–normativo–jurídicos–institucionales a una que, sin negar estos contenidos, los problematiza. Es decir, desde una postura controversial, se plantean temas, contenidos, objetivos y situaciones, problemáticas y controversiales referidos, tanto a los problemas que la sociedad enfrenta en el presente en el plano político, económico, social y cultural en que los derechos humanos están involucrados, como a las controversias de derechos que se presentan en la vida cotidiana de los estudiantes, de sus familias y comunidades.

En términos generales, hay cierto consenso en que un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón. (Dearden, 1981:37–44)

Stradling (1985:9–13) ofrece otra definición más amplia de controversialidad: “son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente divi-

didá, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos”.

Cabe hacer notar que los estudiantes de la educación superior, futuros profesionales, viven y vivirán siempre en un mundo controversial. Por consiguiente, deberán acostumbrarse a aceptar y asumir que la vida social y profesional para la que se preparan es, en sí misma, controversial y por lo tanto, deberán aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica. La vida real, ahora y en el futuro, les exige y les exigirá tomar decisiones sobre las cuales pueden existir diferentes puntos de vista y soluciones alternativas y deberán saber apoyar sus propias decisiones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que aprender a escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios. En este sentido, la perspectiva controversial en educación puede ofrecerles la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones, desarrollando habilidades creativas que los preparen para estos desafíos.

Ahora bien, la propuesta es introducir en la educación superior currículum, pedagogía, didáctica sistemas de evaluación una perspectiva controversial cuando se abordan temas de derechos humanos.

En el currículum una postura controversial plantea contenidos y objetivos problemáticos y dilemáticos referidos a los derechos humanos e incorpora y precisa las habilidades, actitudes y conductas que intenta desarrollar en los estudiantes. Elaborar un currículum controversial es un desafío, toda vez que el currículum de todos los niveles de enseñanza y también el de la educación superior, se ha caracterizado por evitar contenidos dilemáticos y tensionales. En efecto, por lo general, el currículum se ha estructurado sobre saberes que no inducen a ser cuestionados y debatidos.

De hecho en los contenidos de todas las carreras de la educación superior se pueden incorporar temas controversiales referidos a algunos de los derechos humanos fundamentales. Sólo a manera de ejemplo se hará referencia a los derechos que siguen:

- *Libertad* es posible incorporar controversias referidas a la libertad de expresión, de información, de asociación, de conciencia, de religión, de pensamiento, de opinión, de tránsito, libertades individuales y colectivas, etc. En las carreras vinculadas con las Ciencias Naturales, por ejemplo, se puede plantear la controversia entre el derecho que tiene la mujer a informarse y a tomar sus propias decisiones, las que no sólo afectan su cuerpo, sino también sus proyectos de vida; es decir, el derecho legítimo de la mujer a tomar la decisión de continuar o interrumpir su embarazo producto de una violación y el

derecho que el Estado puede esgrimir de obligarla a tener un hijo, bajo esas circunstancias, apelando al derecho a la vida.

- Igualdad que se vincula con los derechos a la no-discriminación, la tolerancia, los prejuicios y estereotipos. En las carreras relacionadas con las Ciencias Económicas se plantea, por ejemplo, la controversia entre derecho que tiene la mujer al trabajo y el derecho a la igualdad y a una remuneración equitativa, similar a la del hombre por el mismo trabajo.
- Justicia como principio consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Definiéndola jurídicamente como el conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones. En la carrera de Derecho y Ciencias Sociales, por ejemplo, se puede abordar la controversia de imponer límites a los medios de comunicación (libertad de pensamiento y expresión) que informan de un sospechoso de delito, con el fin de garantizar el derecho de toda persona acusada a que se presuma su inocencia, mientras no se compruebe su culpabilidad.
- Solidaridad o derecho de los pueblos. La doctrina jurídica tanto nacional como internacional señala que la solidaridad no sólo es un valor; también es un derecho y, además, es un principio rector sustentado en la norma constitucional. En las carreras de Derecho y las de Ciencias Sociales, podría analizarse la controversia que existe entre el derecho a la autodeterminación de los pueblos y los derechos de solidaridad —derecho de los pueblos—. Por ejemplo, un país vota en elecciones democráticas (autodeterminación) a un gobernante que procede de manera despótica, violando los derechos humanos fundamentales y la comunidad internacional, apoyándose en el derecho de solidaridad, levanta sanciones, exclusiones e incluso realiza intervenciones.
- Derechos económicos, sociales y culturales. Estos derechos se incluyen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y están desarrollados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PDESC). Las controversias que se pueden plantear son de diversa naturaleza y pueden ser motivo de análisis en una variedad de carreras. Por ejemplo, la controversia entre el derecho al desarrollo económico y los derechos ambientales

y culturales. Por un lado, está la búsqueda de procesos productivos y de modelos económicos y de competencia, que lograrán acelerar las tasas de crecimiento de los países y, por otro lado, existe la necesidad de la conservación ambiental y preservación de la cultura. Este sería el caso en que se propusiera construir una central hidroeléctrica para producir energía, elemento fundamental para el crecimiento económico, aunque esta central tendría un gran impacto ambiental y anegaría territorios de las poblaciones originarias, que histórica y culturalmente han estado asentadas en ellos y donde se ubican sus milenarios cementerios

La pedagogía controversial en derechos humanos apunta a que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos de derecho y se inicia con la aceptación y reconocimiento del otro/otra, como legítimos otros/otras, en la voluntad ética de escucha y respuesta, en la acogida y en responsabilidad mutua (Bárcena y Melich, 2000).

La pedagogía controversial se vincula estrechamente con la pedagogía crítica, que postula tanto la inducción y el diálogo, como la problematización como componentes que deben considerarse al abordar temas de derechos humanos. En efecto, la pedagogía controversial reniega “el modelo bancario” (Freire, 2002a y 2002b) que supone la existencia de un profesor que lo sabe todo y de un estudiante que lo ignora todo. Por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto docentes como alumnos saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad.

En otras palabras, la relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad tanto del profesor y como el estudiante” (González, 2007). Se pretende que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno, permitiéndole cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido en el marco de un verdadero diálogo (Biesta, 1995).

Freire (1995) establece que la naturaleza del ser humano es dialógica y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso donde nos creamos

y recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los profesores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, éstos deben crear las condiciones para el diálogo que, a su vez, provoque la curiosidad epistemológica del estudiante.

El aprendizaje dialógico es cooperativo, no excluye a nadie. Todos, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos tienen voz y respuestas, nadie queda excluido. La perspectiva dialógica en el tratamiento de temas de derechos humanos permite comprender el tipo de relaciones que se da en una pedagogía de la controversia entre los diferentes estudiantes, provenientes de culturas distintas, de experiencias diversas, de historias diferentes, sin desconocer, que esas mismas relaciones conllevan ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas. Se trata de entrar a los derechos humanos desde la diversidad de mensajes y crear una comunidad de aprendizaje, a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados en la participación crítica y activa, en espacios comunicativos que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poder modificarlos, si lo consideran necesario. Lo que interesa no es tanto el resultado del aprendizaje sino el proceso.

En síntesis, cabe señalar que la pedagogía controversial, en especial referida a los derechos humanos en la educación superior, no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. La educación en derechos humanos en una postura crítica y controversial estimula al estudiante a transformarse en un aprendiz independiente, que no depende ciegamente de las intenciones del currículum y del control de los profesores.

Además, para reiterar, el tratamiento de los temas controversiales referidos a los derechos humanos en el diálogo es un proceso que tiene como propósito fundamental construir al sujeto de derechos y es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana y vivencial de los estudiantes y de los saberes acumulados que existen en torno a los temas que se abordan. En efecto, al plantearle a los estudiantes situaciones controversiales, se intenta que desarrollen competencias sociales, cognitivas y afectivas muy relevantes para insertarse en la sociedad democrática como sujetos críticos y defensores de los derechos humanos. Los temas controversiales, en general, y los relacionados con los derechos humanos en parti-

cular, los capacitan para analizar críticamente problemas sociales relevantes en que los derechos humanos están en juego. En otras palabras, los temas controversiales desarrollan la habilidad de utilizar el razonamiento crítico y la evaluación basada en la evidencia, en el análisis de temas e ideas significativas y permiten el reconocimiento de diferentes puntos de vista.

La didáctica para abordar temas controversiales en derechos humanos requiere una serie de pautas generales que los profesores de la educación superior debieran tomar en cuenta. Es necesario crear un clima favorable al diálogo y a la deliberación, estableciendo una situación que no sea amenazante para la exposición de ideas divergentes y que los estudiantes opinen libremente, sin sentir que serán censurados por sus intervenciones. Adicionalmente, se sugiere que al inicio de una actividad, el profesor, conjuntamente con los alumnos, fije algunas reglas y normas básicas de actuación. Por ejemplo: acordar cómo se referirán los unos a los otros/as, decidir cómo se controlará el tiempo de intervención, establecer los criterios para evitar las interrupciones, recordar que deben escuchar muy atentamente los argumentos de los otros/otras, con altura de miras, estar dispuesto a cambiar los argumentos propios, si los otros/otras demuestran que tienes errores en tu razonamiento o en el uso de las evidencias, evitar el sarcasmo y la ridiculización, tratando de respetar lo que otros opinan, aun si sus ideas difieren de las propias. Es decir, no se debe, por motivo alguno, permitir usar un lenguaje inapropiado: insultos, amenazas, expresiones sexistas, racistas o comentarios homofóbicos, etc. (Oxfam. 2006)

El profesor debe procurar que todos los estudiantes participen, de suerte que en ocasiones, sea necesario que motive a los que son reticentes a participar en la discusión. También debe saber limitar las intervenciones de aquellos que se apoderan de la palabra, impidiendo que otros/otras intervengan. Algunos alumnos pueden abstenerse de participar debido a la timidez, sintiéndose mal preparados y no tener suficiente tiempo para pensar en una respuesta.

Es recomendable además que el profesor, con anticipación, dé a conocer a los estudiantes el tema controversial que va a ser tratado para que se vayan interiorizando con el tema en cuestión, acudiendo a fuentes de información: lecturas, películas, conversación con especialistas en el área, Internet, etc. Es importante que el educador señale a los alumnos qué es lo que se espera de ellos.

Las pautas didácticas más relevantes para abordar los temas controversiales se resumen en los términos siguientes (Cherrin, 1993–94):

- Responder a todos los participantes independientemente de lo que digan, con respeto y dignidad. Esto es esencial para establecer un clima apropiado.
- Mostrar respeto hacia un estudiante no significa necesariamente estar de acuerdo con lo que sostiene. Se trata de separar a la persona de sus ideas. Hacer esto conduce a poner atención a los argumentos del otro más que a su personalidad, lo que permite retraerse más tarde de lo que haya afirmado, cuando su afirmación resulta insostenible. Advertir a los alumnos de los mitos culturales, estereotipos, falacias, etc., sobre todo, los que ya se han discutido y desacreditado.
- Interrumpir la discusión para mitigar la tensión. Pedir a los estudiantes reflexionar y escribir una breve descripción de la discusión y/o de sus respuestas a ella.
- Motivar y desafiar a los alumnos a considerar las implicancias de sus comentarios. Por ejemplo, “¿Qué valor subyace en ese argumento o declaración?” Por lo tanto, “¿qué tipo de solución sugeriría?”
- Dar algunas sugerencias para identificar argumentos erróneos e inexactos que son empleados por los estudiantes cuando dialogan: a) atacan a la persona y no los argumentos; b) se basan en supuestos y no en datos e información; c) dan la impresión de que hay sólo dos posiciones cuando existen muchas más; d) apelan a emociones y tradiciones; e) evitan la responsabilidad, culpando a otros; e) presentan una caricatura de una persona o grupo; f) se basan en un ejemplo extremo para justificar una posición (Fournier, 2013).

Además de las pautas didácticas generales que se han esbozado, existen algunas estrategias o métodos didácticos que pueden utilizarse cuando se abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos. Se ha optado por describir, muy sucintamente, las que siguen: “Método de Estudio de Casos”, “Método de Proyectos” y “Método Dialógico”, dado que son las estrategias más pertinentes para trabajar con estudiantes de la educación superior temas controversiales.

Método de discusión de casos²

Se presenta un caso real con características controversiales, vinculado a los derechos humanos, para ser sometido al análisis y la discusión de un grupo de estudiantes. Esta estrategia se propone como objetivo específico que

los alumnos analicen, identifiquen y describan los puntos claves de un caso controversial y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros, respecto a las distintas perspectivas desde las que pueden abordar el caso en cuestión. Si bien la deliberación y el diálogo están en el centro, debe asegurarse que el ciclo de aprendizaje incluya la preparación y reflexión individual, la discusión en pequeños grupos y la discusión plenaria.

Método de Proyectos³

Su finalidad es que los estudiantes profundicen en un tema controversial de derechos humanos y desarrollen así la capacidad de investigar, de buscar información, de análisis, de síntesis y de reflexión crítica, debatir ideas, hacer predicciones, recolectar y analizar datos, establecer conclusiones, comunicar sus ideas y descubrimientos a otros. Por sobre todo, ver las posibles controversias que el Proyecto presenta. A los estudiantes se le recuerda que al emprender la realización de su Proyecto, fijen los objetivos, establezcan el tiempo de duración, señalen cuál será la metodología para la recolección de la información (libros, cuestionarios, entrevistas, Internet, etc.), cómo se realizará el análisis de los datos y cómo será presentado. Es importante saber si los alumnos están preparados y tienen las capacidades para planificar el desarrollo del Proyecto.

Método Dialógico

El diálogo es una de las estrategias didácticas más atinente para abordar temas controversiales en derechos humanos. Se trata de ampliar la propia perspectiva, buscar significados compartidos, encontrar puntos de acuerdo, expresar las contradicciones y ambigüedades, mostrar puntos ambivalentes, permitir e estimular diferentes opiniones y experiencias, descubrir significados comunes, desafiar las nociones preconcebidas propias y ajenas, explorar pensamientos y sentimientos, escuchar sin juzgar y con el propósito de entender, validar las experiencias y sentimientos de los otros, articular áreas de conflicto y diferencia, construir relaciones, respetar el silencio. Cabe hacer notar que, por lo general, el diálogo se relaciona con una interacción cara a cara y que no se limita a hablar. En la actualidad el diálogo puede, igualmente, ser intermediado por los medios tecnológicos (Bereiter & Scardamalia, 2004) u otras formas de comunicación, lo que significa que puede asumir muy diferentes modelos.

La evaluación, cuando la referimos a la educación en derechos humanos desde una perspectiva controversial y crítica, está alerta a las contradicciones y posibilidades, tanto institucionales como comunitarias, que la hacen las estrategias evaluativas más genuinamente democráticas y participativas, que reconocen la dimensión subjetiva de la evaluación y que consideran los intereses de los participantes (Collins, 2000:111–135). Pinto (2014) por su parte profundiza en las decisiones relacionadas con la evaluación crítica de los aprendizajes, anteponiéndola a las concepciones y propuestas metodológicas de evaluación paramétrica o de evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, que actualmente son dominantes.

En el tratamiento de temas controversiales vinculados a los derechos humanos, importa evaluar la naturaleza de las interacciones intersubjetivas entre profesores y estudiantes y de estos entre sí. En este proceso intersubjetivo se configura el sujeto de derecho individual y colectivo. La evaluación se centra en observar y reparar en la calidad de estas interacciones, cuál es su fundamento, en qué medida rescata la historia y la memoria de los sujetos participantes.

El sentido de la evaluación es constatar si los educandos toman conciencia de los aprendizajes que van adquiriendo al confrontar temas controversiales y de las dificultades que tienen para adquirirlos. Además, la evaluación se interioriza en las tensiones y los conflictos que subyacen en estos temas, en la comprensión y la transferencia de estos temas a sus vidas cotidianas y de las emociones que estos generan. Por consiguiente, no se trata de una evaluación cuyo propósito sea consignar si los educandos son capaces de reproducir el conocimiento, sino que si producen conocimiento. Tampoco es una evaluación para calificarlos y compararlos con otros, sino que, por el contrario, se trata de que se autoformen y se desarrollen como sujetos de derecho.

Podemos decir, entonces, que la finalidad última de la evaluación no es saber si los educandos abordan el tema controversial de manera apropiada o no, mejor o peor, sino que es observar en qué punto se encuentran en el tratamiento del tema, cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para ir avanzando y mejorando, a medida que van abordando los temas.

La evaluación del desempeño de los estudiantes, al abordar los temas controversiales en derechos humanos, no requiere recurrir a la creación de situaciones formalizadas *ad hoc* o a ejercicios, actividades y escenarios simulados para observar si los educandos emplean los conocimientos, habilidades y actitudes que el tema demanda. Por el contrario, deben aprovecharse las

actividades mismas en las que se aborda un tema controversial. En otras palabras, cuando los alumnos están abocados a un tema controversial es cuando se aprecia cuánto han progresado en la escucha, la investigación, la argumentación, la reflexión, el pensamiento crítico, las relaciones interpersonales, su autoestima, etc. Nótese que se trata de evaluar cuánto han progresado individual y colectivamente los estudiantes para así retroalimentarlos y constatar si los dispositivos didácticos que se han empleado son los adecuados. Tal como ya se señaló, no es una evaluación final, sino de proceso y, por lo tanto, todo momento puede ser propicio para la evaluación. Sin embargo, la evaluación final es también relevante dado que entrega un panorama integral de los avances alcanzados.

Una forma muy acertada de evaluar es el empleo del diálogo y la deliberación, al que se hizo referencia como método didáctico. Santos Guerra (1999) hace ver que, en general, la evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, con una doble finalidad: a) generar comprensión de un programa o experiencia educativa y b) mejorar la calidad de la misma.

En síntesis, al evaluar cuando se enfrentan temas controversiales en derechos humanos lo que interesa es el encuentro formativo que se genera, para crear oportunidades en las que los educandos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás. En última instancia se pretende la formación de un sujeto de derecho que, mediante la evaluación dialógica y la autoevaluación, comprenda que en la controversia se puede entender el sentido que los derechos humanos tienen para la profundización de la democracia.

Durante el proceso, el profesor estará atento a cada intervención y entregará una retroalimentación, no solo a las intervenciones acertadas sino que también a las respuestas “equivocadas” que, sin embargo, muestren una reflexión crítica. En este sentido, cometer errores es parte del trabajo en torno a un tema controversial, donde el objetivo de la evaluación no es necesariamente valorar las intervenciones correctas, sino la capacidad para reconocer desaciertos y ganar claridad en las participaciones.

La evaluación del trabajo en temas controversiales implica no sólo evaluar a los estudiantes, sino que también a al profesor; informándole los estudiantes, si se han sentido motivados con la forma en que ha presentado el tema, si ha creado un clima propicio, si ha sido respetuoso con las intervenciones, si ha retro-informado a tiempo de los avances y dificultades que han experimentado, etc. Cabe señalar que el proceso de evaluar al profesor,

es en sí un aprendizaje valioso para los estudiantes, desarrollando en ellos actitudes respetuosas, analíticas y críticas.

En este sentido, en especial cuando se trata de temas controversiales en derechos humanos, el poder de la evaluación se distribuye equitativamente con la participación de todos. El educador transfiere grados de poder a los educandos y no piensa que él/ella es el único/única que puede y debe analizar y juzgar los comportamientos. La evaluación entendida en estos términos es un espacio para el empoderamiento de los estudiantes.

Por último, con el fin de evaluar el desempeño de los estudiantes, individual o grupalmente, cuando abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos, conviene elaborar una lista de indicadores relevantes. Estos indicadores responden a los objetivos referidos a los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en los educandos, a medida que se van abordando los temas controversiales en derechos humanos.

Así por ejemplo, si se evalúa (o se autoevalúa), en qué medida los educandos individual o grupalmente logran las competencias que se requieren para participar en una actividad que emplea el Método Dialógico, deliberando en torno a algún tema controversial referido a los derechos humanos. Los indicadores que pueden utilizarse para evaluar son los siguientes:

Respeto, cortesía y manejo de las emociones en el diálogo

1. No respeta, descortés, no maneja sus emociones
2. A veces no respeta y es descortés, cayendo en emociones contradictorias
3. Trata de ser respetuoso y cortés y domina sus emociones
4. Siempre es respetuoso y cortés y no se sale de sus casillas
5. Siempre es muy respetuoso y cortés, manejando sus emociones con mucho cuidado

Escuchar las posturas e intervenciones de los demás

1. No escucha las intervenciones
2. A veces escucha las intervenciones
3. Escucha, pero sin mayor atención las intervenciones
4. Siempre escucha las intervenciones
5. Escucha con atención las intervenciones de los demás

Interés y motivación en el diálogo

1. Ningún interés

2. Poco interés
3. Interés medianamente satisfactorio
4. Interés satisfactorio
5. Interés muy satisfactorio

Participación en el diálogo

1. No participa en el diálogo
2. Participa ocasionalmente
3. Participa cuando se lo requiere
4. Casi siempre participa
5. Es muy participativo

La preparación de las intervenciones

1. No prepara sus intervenciones
2. Poca preparación para las intervenciones
3. A veces se prepara
4. Siempre se prepara
5. Siempre se prepara con mucha rigurosidad

Argumentación en su posición

1. Cuando participa en el diálogo, sus argumentos son superficiales y no fundamentados
2. Muy rara vez sus argumentos son consistentes
3. Argumenta, pero se revela que hay contradicciones en su propio discurso
4. Siempre argumenta con solidez y consistencia
5. Sus argumentos son convincentes ya que los expone con mucha claridad

Notas

1. <http://campus.crefal.edu.mx/campusv>
2. El taller sobre el Método de Casos como técnica didáctica es parte del PDHD y puede ser consultado en: <http://cursosls.sistema.itesm.mx/Home>
3. Hernández, F. (1998). Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo, *Revista Pedagógica*, 6, pp. 26–31.

Referencias

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la Educación artística*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales* (traducción de Ernesto Garzón Valdez). Madrid: CEC.
- Angulo F. (1993). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- , (2008) *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Argüello, A. (2012). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles Educativos*, Vol. 34; núm. 138. México: UNAM. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid>
- Ballagh, P. & Sheppard, K. (2004). Understanding today's students: Tribes project. *Research into practice*, C. Rlheiser (editor).
- Bárcena, F. & Melich, J. M. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2004). Tecnología y alfabetizaciones: De la alfabetización de impresión a la alfabetización dialógica. Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto. Recuperado de http://edu.oise.utoronto.ca/projects/impactonpolicy/pdfs/bereiter_edited_Feb_20_04.pdf
- Biesta, G. (1995). Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy. *Philosophy of Education*. Recuperado de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/biesta.htm
- Boisard, M. (1978). Islam and the West. Graduate Institute of International Studies (Lausanne, Suisse), *Human rights in Islamic thought*. Recuperado de www.amnistiacatalunya.org
- Brookfield, S.D. & Preskill, S. (2005). Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms. San Francisco: Jossey-Bass. Global citizenship guides: Teaching controversial issues. Recuperado de <http://www.oxfam.org.uk/publications>
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación, *Educación y educadores*, vol. 13, núm. 2, May-Ago, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Cano García, E (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla.

- Castillo Córdova, L. F. (2005). ¿Existen los llamados conflictos entre los derechos fundamentales?, *Revisa Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 12, Enero a Junio. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Cherries, S. (1993–94). Essays of Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy. *Professional Organizational Development Network in Higher Education*. Canada: University of Toronto.
- Cintrón Fiallo, F. (2010). Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos. *Academia*, I, p. 55. Recuperado de <http://plazacritica.org>.
- Ejemplos de casos controversiales. Recuperado de college-education.procon.org
- Collins, M. (2000) Critical perspectives on educational evaluation. *The Canadian Journal of Program Evaluation*. Special Issue.
- Conferencias Naciones Unidas. Rol de la mujer. Recuperadas de www.unwomen.org/es/how-we-work/.../world-conferences-on-women; www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml
- De Aquino, T. (1945). Del gobierno de los Príncipes (capítulos VI y X). Buenos Aires: Editora Cultural.
- (2000). *Summa Theologica II*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, BAC.
- De Camilloni, A., et al. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós.
- Dearden, R. (1981). Controversial issues in the currículum. *Journal of Curriculum Studies*, Taylor & Francis Group, 13 (1), Estados Unidos.
- Derechos Humanos, en Google: [H-AmericaLatina.pdf](https://www.google.com/search?q=H-AmericaLatina.pdf)
- Díaz, M. (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. ICFES, Colombia.
- Enciclopedia del estudiante (2006). *Historia de la Filosofía*, vol. 19. Lima: Santillana.
- (2006). *Historia Universal*, vol. 2, Lima: Santillana.
- Enríquez, G. (2006). The reader speaks out: Adolescent reflections about controversial young adult literature. *ALAN Review*, 33(2), Estados Unidos.
- Espinosa–Saldaña Barrera, E. (2000). Intimidad, libertades informativas y algunas técnicas para poder hacer frente a una disputa aparentemente inacabable, *Revista Peruana de Derecho Constitucional*, núm. 2, Lima.
- Fernández, M. (2014). Red de Intercambio de experiencias educativas

para promover la educación en derechos humanos (RIEPPEDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso, *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Brasil: Editora UFPB.

- Fioravanti, M (2000). *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Fournier, N. (2013). Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. Vol. 16, núm. 3, Estados Unidos: *College Quarterly Summer*.
- Freire, P. (1985). *Por una pedagogía da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (2002a). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- (2002b). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España.
- (1995). *Pedagogía: Dialogo e conflicto*. Sao Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. California: Standford, U. Press.
- Gimeno, Sacristán J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En Pérez Gómez G.A. (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). Pedagogy of the depressed: beyond the new politics of cynicism. En Peters, M.; Lankshear, C. & Olssen, M. (Ed.), *Critical theory and the human condition; Founders and praxis*. Nueva York: Peter Lang.
- González, N. (1998). *Los derechos humanos en la historia*. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 15(1).
- González, J. M. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico, *Anuario Pedagógico*. Republica Dominicana: Proveda.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Hare, W. (1985) *Controversies in Teaching*. London: The Althouse Press.
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo, *Patio. Revista Pedagógica*, pp. 6.
- Hess, D.E. (2001). Teaching students to discuss controversial public issues. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education: Bloomington, IN.

- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica, Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/009a9ef6-0b75-48d2-8b4e-9f5d0600340a.pdf
- Javier, R. Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: Territorio de cruces transversales. Recuperado de http://www.opa-a2a.org;-dissensus/wp-content/uploads/2008/05/Rodrigo_Javier_educacion_artistica_y_practicas_artisticas_colaborativas.pdf
- Ki-moon, B. & Bokovaen I. (2013). Mensaje conjunto del Día Mundial de la Libertad de prensa; 3 de Mayo. Recuperado de <http://unesdoc.org/images/0022/002207/220709s.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Ética e Infinito*, 2ª edición. Madrid: Gráficas Rógar.
- López, N. & Puentes de Velásquez, A. (2011). Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana, *Entornos*, 31 de mayo, núm. 24, Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social.
- Lusk, A. B. & Weinberg, A. S. (1994). Discussing controversial issues in the classroom: Creating a context for learning. *Teaching Sociology*, 22, Estados Unidos.
- Magendzo, A. & Toledo. M. (2009). Moral dilemas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile, *Journal of Moral Education*, 38 (4).
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos, *Revista IIDH*, Chile, Vol. 52.
- _____ editor (2009). *Pensamiento e Ideas fuerzas en la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, OEI, UNESCO, Santiago de Chile: SM.
- _____ (2005). Alteridad y diversidad, componentes para la educación social, *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 37, Diciembre, Chile.
- _____ (1991). *Currículum y Cultura en América Latina*, PIIE, Agosto.
- _____ (1993). *Perspectivas teóricas del currículum*, *Revista Perspectiva*. Año III, núm. 9, Abril-Mayo, Morelos, México.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problemático en la enseñanza de los Derechos Humanos*, *Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos*, IIDH-PIIE, Santiago, Chile.
- Mejías, M. R. & Awad, M. I. (2003). *Educación Popular Hoy*. En: *Tiempo de Globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

- Ministerio de Educación del Gobierno de British Colombia de Canadá: Estándares para medir resultados en el desarrollo de la Responsabilidad Social de los estudiantes, desde el Jardín Infantil hasta el último grado de escolaridad. Recuperado de https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands
- Morocco, C. C. & Hindin, A. (2002). The role of conversation in a thematic understanding of literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(3).
- Mujica, R. M. (2009). Ideas–fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú. Magendzo, A. (Ed.), *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Editorial SM.
- ONU. Decenio de a Educación en la esfera de los derechos humanos 1995–2000. Recuperado de [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument)
- Oxfam (2006). Global citizenship guides: Teaching controversial issues. Recuperado de <http://www.oxfam.org.uk/publications>.
- Pinto, R. (2014). Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, Vol. II. Perú: Derrama magisterial.
- Prado, D. M. (2007). Limitación de los Derechos Humanos. algunas consideraciones teóricas. *Revista Chilena de Derecho*, vol. 34, Núm. 1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372007000100005>.
- Ramírez, G. (2009). La educación en derechos humanos en México. Ideas–fuerza, tensiones y retos. Magendzo, A. (Ed.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: Editorial SM.
- Reis, P. & Galvão, C. (2009). Socio–scientific controversies and students’ conceptions about scientists. *International Journal of Science Education*, 26, (13), Estados Unidos.
- Restrepo, M. (2009). Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia. Magendzo, A. (Ed.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: Editorial SM.
- Rodino, A. M. (2009). Ideas–fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. Magendzo, A. (Ed.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: Editorial SM.

- Rodino, A.M.; Tosi, G.; Fernández, M. y Zenaide, M. organizadores (2014). *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Paraíba: Editora UFPB.
- Ruiz Miguel, A. (1983). Sobre los conceptos de libertad, *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 2. Madrid: Universisias Complutense.
- Sánchez, B. & Torres, J. (2009). Educación matemática crítica: Un abordaje desde la perspectiva socio política a los ambientes de aprendizaje, Comunicación presentada al 10° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Colombia. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/708/>
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great debate*, New Jersey, Estados Unidos: Educational Publications.
- Schmelkes, S., (1998). Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y del la práctica latinoamericana. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 47, diciembre. Santiago Chile.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education* 60 (1), Estados Unidos.
- Stradling, R. (1985). Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of Environmental Education* 170, London: Ed. Edward Arnold.
- Sueli Franz, T. (2002). Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil) en *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 14. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202220027A/5845>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge: Harvard University Press.
- (1985). *Alternative Futures. Legitimacy, Identity and Alienation in Late Twentieth Century Canada*, Cairns. H. and Williams, C. (Ed.) *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*, Vol. 33, Toronto: University of Toronto Press.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. 4ª Edición. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2003). *La educación superior en derechos humanos en América*

- Latina y Caribe. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007>
- Valero, P. (2007). Investigación sociopolítica en educación matemática: Raíces, tendencias y perspectivas. Recuperado de <http://www.learning.aau.dk/en/department/staff/paola>
- Velasco, J. & De González, L., (2008) Sobre la Teoría de la educación dialógica. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Vol. 12, núm. 42, julio–septiembre. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico de Monterrey: Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño de Estudios Superiores: El estudio de casos como técnica didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Recupeado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Visano L. A. & Jakubowski, L. M. (2002). *Teaching controversy*. Canada: Fernwood Publishing.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, Volumen xv, núm. 37. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Zúñiga, X. (2007). Diálogos interculturales en la educación superior: Aprendizaje significativo sobre justicia social.