

Educación en derechos humanos con perspectiva intercultural en la Ciudad de Buenos Aires

Human Rights Education with an Intercultural Perspective in the City of Buenos Aires

Nahuel Grayani¹

Resumen

El trabajo propone examinar si la educación en derechos humanos en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) incorpora la perspectiva intercultural. Se plantea la hipótesis de que el enfoque en la enseñanza del concepto de derechos humanos es predominantemente universalista, omitiendo el componente intercultural. La investigación se estructura en dos partes: primero, se describe el carácter universal de los derechos humanos y las críticas hacia este enfoque, así como el concepto de interculturalidad y educación intercultural; segundo, se analiza la historia y políticas de la educación intercultural en Argentina y se evalúa la perspectiva de derechos humanos en los documentos curriculares seleccionados para el trabajo.

Palabras clave: educación secundaria; derechos humanos; interculturalidad; universalidad; multiculturalidad

Abstract

The study examines whether human rights education in secondary schools in the City of Buenos Aires (CABA) incorporates an intercultural perspective. The hypothesis is that the approach to teaching the concept of human rights is predominantly universalist, ignoring the intercultural component. The research is structured in two parts: first, it describes the universal nature of human rights and the criticisms of this approach, as well as the concept of intercultural education; second, it analyzes the history and policies of intercultural education in Argentina and evaluates the human rights perspective taught in the schools of Buenos Aires.

Keywords: Education; Human Rights; Interculturalism; Universalism; Multiculturalism

Fecha de recepción: 2024-10-30
Fecha de evaluación: 2024-12-05
Fecha de evaluación: 2025-03-14
Fecha de aceptación: 2025-03-28

1. Introducción. Hipótesis y esquema del trabajo

La enseñanza de los derechos humanos engloba una serie de cuestiones a considerar. Lejos de lo que el sentido común podría indicar, el alcance de los derechos humanos, su significado y su exigibilidad no es algo incuestionado ni uniforme hoy en día. La escuela secundaria, como parte fundamental del centro de vida de niños, niñas y adolescentes, ocupa un rol fundamental en cómo y desde qué lugar se discuten los derechos humanos.

El presente trabajo tiene como objetivo responder si la perspectiva de derechos humanos que se enseña en el nivel secundario de Ciudad de Buenos Aires cuenta con una perspectiva intercultural. Como hipótesis, se sostiene que este concepto se explica desde un enfoque universalista, sin considerar el componente intercultural para su enseñanza.

La estructura del trabajo está compuesta por una primera parte en donde a) se describen el carácter universal de los derechos humanos y algunas posturas de autores del ámbito del derecho internacional que lo ponen en crisis y b) se presenta el enfoque intercultural de la educación y cómo puede éste ser compatible con (y hasta exigible para) la educación en derechos humanos.

La segunda parte del trabajo consta de a) mostrar el recorrido histórico de la educación con enfoque intercultural en Argentina, sus fuentes normativas nacionales e internacionales y las políticas adoptadas por el Estado argentino a lo largo de su historia hasta llegar a la actualidad y b) analizar específicamente la perspectiva de derechos humanos que se enseña en la materia Formación Ética y Ciudadana (en adelante, FEyC) durante cuarto año en las escuelas secundarias de CABA. Los objetivos del trabajo pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- I. Definir qué se entiende por Educación Intercultural y cómo atraviesa la educación en derechos humanos
- II. Describir la Educación Intercultural en Argentina: sus orígenes, fuentes normativas, políticas públicas relacionadas y ejemplos en la actualidad
- III. Analizar cómo y en qué medida la educación en derechos humanos cuenta con perspectiva intercultural en el universo de análisis elegido (escuelas secundarias de CABA).

2. Metodología de trabajo y justificación

Para llevar a cabo la investigación, se adoptó una metodología que combina análisis documental, legal, bibliográfico y recolección de datos cualitativos. En primer lugar, para las definiciones conceptuales e históricas fueron consultados autores y autoras de reconocido prestigio en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos así como del campo educativo latinoamericano y argentino, además

de legislación nacional e internacional pertinente,

Sobre el análisis documental y cualitativo, se escudraron los lineamientos prescriptos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y el documento llamado “Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria”. Esto permitió conocer la visión y los fundamentos de los actores estatales para la enseñanza de los derechos humanos. Seguidamente, se seleccionaron 12 escuelas secundarias de CABA y sus programas de contenidos de la materia Formación Ética y Ciudadana (FEyC) de distintas comunas de la ciudad, en función de abarcar un amplio universo de estudio. Las currículas de FEyC manifiestan los lineamientos que cada escuela tiene, a raíz de lo planteado por las autoridades gubernamentales educativas de CABA, y en estas pueden aparecer (o no) discrepancias con los lineamientos estatales o incluso entre estas mismas.

Finalmente, se realizaron entrevistas a tres docentes de la materia FEyC de distintas escuelas secundarias de CABA para conocer de primera mano sus experiencias en la tarea de enseñar derechos humanos, su relación con los lineamientos estatales e institucionales, sus ventajas y sus problemáticas. También fue entrevistada la Dra. Adriana Serrudo, quien cuenta con una amplia experiencia en la investigación en educación y multiculturalidad, y cuyo testimonio arrojó un enorme valor a la presente investigación.

La elección de esta metodología de trabajo permitió recabar la información necesaria para responder a los objetivos planteados en el punto 1 y el análisis de las respuestas lleva a algunas conclusiones que se exponen al final del trabajo. Para comenzar, el siguiente apartado inicia por el corazón de la problemática: qué entendemos por universalidad de los derechos humanos y qué objeciones presenta esta perspectiva.

3. Derechos Humanos. Universalidad y críticas

3.1 El carácter universal

La universalidad de los derechos humanos es quizás uno de sus aspectos más controvertidos. El alcance de un derecho humano no es el mismo en todas las partes del mundo; incluso el propio reconocimiento del derecho puede estar en discusión en distintos lugares. Durante la historia del derecho internacional puede verse progresivamente cómo las diferentes comunidades ayudaron a moldear los derechos humanos contemporáneos, lo que ayuda a argumentar que uno de los elementos de esta categoría de derechos es esencialmente cultural. Sin embargo, entender que los derechos humanos tienen un gran factor cultural no implica negar su pretensión universal, sino que, en favor de ellos, ayuda a fundamentarla desde distintos puntos de partida.

En un sentido filosófico, la idea de una ley universal aplicable a todos los individuos es anterior a la Declaración de 1948. Desde Tomás de Aquino hasta la era de los contractualistas (Rousseau, Locke, Hobbes), explica Kielsgard (2011), existía esta idea de una ley por encima de los humanos o la sociedad, de origen natural o por voluntad de la comunidad (doctrina del derecho natural). Respecto a las culturas que no provienen del Oeste (considerado como Europa y América), incluso en las comunidades africanas pueden encontrarse preconceptos de obligaciones comunales y responsabilidades sociales compatibles con un concepto universal de derechos humanos. También puede identificarse esto en China e incluso en Medio Oriente, donde las interpretaciones del Corán, la Sunna y la tradición Islámica para algunos autores son compatibles con el concepto universal y pueden encontrarse similitudes con las culturas del Oeste.

En el sentido normativo-jurídico, el principio de universalidad de los derechos humanos presupone que todas las personas son titulares de esos derechos sólo por su condición inherente de humanidad, y que estos derechos se aplican en todas las partes del mundo. A partir de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de Naciones Unidas y los subsiguientes tratados internacionales de derechos humanos, puede afirmarse que nace una tendencia a universalizar los derechos humanos (Orzeszyna, 2021). Sin embargo, el universalismo de los derechos humanos no está exento de comentarios que consideran esa pretensión como inaplicable en todas las partes del mundo por diversos motivos.

3.2. Críticas al universalismo

A continuación se presentan algunas de las principales críticas que recibió el universalismo en materia de derechos humanos. No se pretende hacer algún tipo de valoración conceptual sino que, para los fines del presente trabajo, el objetivo es brindar un marco teórico a través de estas posturas y delimitar el objeto de estudio.

El autor Makau wa Muta (2001) trae quizás la crítica más común al respecto: sí, los derechos humanos se basan en la dignidad de la persona para pretenderse universales, ¿pero qué es la dignidad? El profesor Muta, parte de la escuela crítica denominada *Third World approaches to international law*, considera que la dignidad humana en la que se basa la universalidad es discutible en tanto cada comunidad construye su propio concepto de dignidad, y por lo tanto todas las culturas tienen normas y prácticas que violan y protegen los derechos humanos. Más aún, sostiene que “lo universal” es eurocéntrico, dado que bajo el paraguas de la universalidad sólo se protege un tipo de mercado, sistema político, formas civilizadas de vestir e incluso un sólo idioma (el inglés).

Para Kielsgard (2011), la adhesión de los Estados en vías de desarrollo a las normas internacionales sobre derechos humanos se explica desde las concepciones

clásicas de las relaciones internacionales y del equilibrio de poder entre Estados. La adhesión ocurrió en un período en particular, esto es, tras la Segunda Guerra Mundial y el auge de Naciones Unidas y del sistema internacional de protección de derechos humanos, y un posterior período de descolonización en la que las naciones más “débiles” no contaban con otra opción, en tanto el deseo de favorecerse de las relaciones con las naciones más ricas era preponderante y no contaban, por lo tanto, con la opción de negarse a estos acuerdos universales.

Por su parte, el autor Santos De Sousa (2002) sostiene que mientras los derechos humanos sean considerados universales, van a entrar siempre en conflicto al querer imponerse por encima de otros sistemas locales. De Sousa propone una solución radical basada en repensar los derechos humanos como *multiculturales*, para abandonar lo que Samuel Huntington llama “el choque de civilizaciones”, esto es, la lucha de Occidente contra el resto del mundo. Para este autor es posible repensar los derechos humanos en red, colectiva, interactiva e intersubjetivamente.

En su trabajo, De Sousa cita a Abdullahi Ahmed An-Na'im, un profesor musulmán de Sudán, para ejemplificar a grandes rasgos cómo la respuesta ante un localismo globalizado, como son los derechos humanos, está en el seno del islam. Este autor sostiene que los derechos humanos pueden ser repensados desde el islam, bajo una postura más conciliatoria, sin ir al extremo de ceder ante el reclamo del universalismo o del relativismo. Al rechazo del universalismo y la defensa del relativismo cultural, responde que éste debe estar de algún modo limitado a un mínimo de derechos humanos universales. Además, sobre el relativismo cultural, reconoce que ceder ilimitadamente a los reclamos culturales de una comunidad puede llevar a resultados absurdos o injustos.

En este mismo sentido, Herrera Flores (2004) sostiene que inclinarse por el universalismo o el localismo, en términos de proponer el derecho por encima de la cultura o viceversa, es un problema. Para el autor, lo relevante es construir una cultura de los derechos que recoja en su seno la universalidad de las garantías y el respeto por lo diferente, concepto que bautiza como visión compleja de los derechos humanos.

Una propuesta superadora al binomio universalismo-multiculturalismo es la interculturalidad, según Rabbi-Baldi Cabanillas (2024). A través de la perspectiva interculturalista, no se busca un mero diálogo entre culturas que sólo se ajusta a describir, reconocer y respetar las diferencias existentes (lo que respondería al multiculturalismo), sino que parece buscar algo más, abandonando la descripción y aceptando que ninguna forma de vida, inclusive lo pretendido como universal, puede estar inmune a toda evaluación moral. Para este autor, si un universalismo resulta posible, este no puede existir al margen de la historicidad de las personas y comunidades.

Estas miradas son algunas de las que permiten sostener que el carácter universalista de los derechos humanos es el tema de discusiones actuales, y con mayor

o menor intensidad, existen enfoques que buscan incluir al diálogo a aquellas culturas relegadas por el norte occidental, alejándose de la imposición y repensando y reconstruyendo los derechos humanos desde un lugar más plural. Para los fines de este trabajo, no se trata de demostrar la existencia de un antagonismo entre lo universal y lo culturalmente diverso, sino que es suficiente identificar la existencia de enfoques diversos al universalista para abordar la cuestión de educación en derechos humanos.

Al abordar la cuestión de la educación en derechos humanos, cabe preguntarse si hay lugar para alguna de estas perspectivas que ponen en crisis el enfoque universalista en el campo de la educación. A raíz de esto, a continuación se analiza la educación intercultural como propuesta pedagógica y se describe su compatibilidad y conveniencia para la enseñanza de los derechos humanos.

4. El enfoque intercultural y la educación en derechos humanos.

4.1. Educación en Derechos Humanos. Fuentes y fundamentos.

La educación en derechos humanos resulta fundamental para la promoción, protección y realización de todos los derechos humanos. Desde 1948, con su incorporación en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el derecho a la educación (en general) fue receptado en diversos instrumentos a nivel internacional y regional. De ellos se desprende la necesidad de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales². Así, a nivel internacional, el derecho a la educación está protegido en numerosos tratados³.

El componente cultural que debe contener esa educación también está presente en algunas fuentes normativas. Por ejemplo, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en materia de Derechos Humanos que recuerda a los Estados que el derecho a la educación incluye la instrucción en materia de derechos humanos; en la resolución 39/3 del Consejo de Derechos Humanos, que insta a “hacer especial hincapié por los derechos humanos y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas⁴”; o entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, donde una de las metas planteadas a 2030 es asegurar que “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación, (...) los derechos humanos [,] la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”⁵.

Dada la convergencia de diversas culturas en una misma comunidad como rasgo de las sociedades actuales, el desafío es ver cómo se articula la perspectiva cultural en el plano educativo. Desde ya, dependerá de cuán permeable es la cultura homo-

génea reinante en una comunidad dada a permitir a otros grupos diversos ser parte de la formación de los individuos.

4.2. La educación con perspectiva intercultural (EPI)

La forma en la que los grupos culturales están insertados en lo culturalmente homogéneo (por ejemplo, cuando son diversos a la construcción homogénea de la identidad nacional, la lengua, las tradiciones o costumbres) puede variar, pudiendo ocupar el lugar de grupos étnicos que surgen de la inmigración o minorías no necesariamente étnicas que históricamente han sido excluidas del núcleo mayoritario de la sociedad (Sagastizabal, 2004). Si estos grupos culturales coexisten sin dialogar, relacionarse ni producir valoraciones, comportamientos o representaciones, podemos hablar de multiculturalismo: una mera tolerancia a su presencia y costumbres.

Ahora bien, cuando existe un diálogo cultural y se lleva a cabo en lo social, lo político o lo educativo, es que hablamos de interculturalidad. Gunther Dietz (2016) define la interculturalidad como “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad”. A partir de este concepto se pueden regir las relaciones entre culturas en una misma comunidad, donde cada producción propia se enriquece a través del encuentro con el otro y donde se busca evitar el conflicto, fortaleciendo la propia identidad cultural y respetando y comprendiendo las otras culturas (Sagastizabal, 2004).

A partir de lo expuesto, para este trabajo se entiende a la EPI como una propuesta pedagógica, que construye el conocimiento a partir de la aceptación e inclusión de la diversidad cultural, al tiempo que asume de una postura crítica respecto a la educación tradicional. Sagastizabal (2004) describe las fases de la educación intercultural en este orden: a) el reconocimiento y expresión de la propia identidad y la apertura a la identidad del otro, b) el reconocimiento y la jerarquización de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas y c) el respeto por los caracteres heterogéneos y la práctica de los valores pluriculturales.

A su vez, dentro de este género también puede hablarse de EPI en derechos humanos como aquella que visibiliza y explica de un modo crítico los derechos humanos, tomando distintos puntos de partida o enfoques, que tengan en consideración el diálogo intercultural y el producto de estos diálogos, abrazando modelos, teorías y conceptos culturalmente diversos y rechazando un modelo monolítico o asociado a lo culturalmente hegemónico de enseñanza. Esto no significa que se deba rechazar el principio universalista de los derechos humanos, sino que, como entiende Sagastizabal (2004), se debe tomar en consideración la dignidad de la persona como fuente de valores, atendiendo a las manifestaciones de perfiles propios de cada cultura.

Para analizar el presente de la EPI en derechos humanos, es necesario primero

observar ejemplos de cómo la educación intercultural llega a las escuelas argentinas, para lo que seguidamente se hace un recorrido histórico por las políticas públicas estatales en materia educativa en relación a la diversidad cultural.

5. La educación con perspectiva intercultural en Argentina

5.1. Recorrido histórico

La relación entre las políticas educativas estatales y la diversidad cultural poblacional ha sido compleja en Argentina, sin embargo, puede explicarse en rasgos generales en función del posicionamiento estatal a lo largo de su historia frente a lo señalado como “lo otro” culturalmente.

De acuerdo con Dietz (2016), durante el siglo XIX podemos identificar una política de educación asimiladora, donde se promovió un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos. Las políticas educativas estatales estuvieron principalmente orientadas a homogeneizar culturalmente a la población, rechazando las diferencias lingüísticas y culturales en la búsqueda de un monolítico sentimiento nacional y permitiendo el acceso a la educación institucionalizada (no obligatoria) a un grupo de ciudadanos en particular. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible y la discrepancia con el mismo constituía la marginalidad (Sagastizabal, 2004).

De Rivadavia a Juan Manuel de Rosas, salvando algunas diferencias, la línea pedagógica general se mantuvo siempre en la de defensa del orden nacional católico y conservador. Con Urquiza y Sarmiento, la expresión de la contracultura fue decididamente la población indígena: la conformación de la Constitución de 1853 expresó claramente las ideas de Alberdi y la preferencia por la inmigración noreuropea (artículo constitucional que sigue vigente a la fecha), que transformaría a la sociedad y eliminaría los restos culturales indígenas e hispánicos. Sin embargo, los inmigrantes que llegaron a fines del siglo XIX y principios del XX no fueron aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos (Puiggrós, 1990).

La primera mitad del siglo XX estuvo principalmente marcada por una política educativa compensatoria, donde aún se sigue afirmando una cultura hegemónica del país de acogida, pero se introducen medidas diferenciales para apoyar al educando en su proceso de adaptación unidireccional (Dietz, 2016). Parte de la sociedad considerada deficiente debía alcanzar a la otra parte, considerada moderna (Sagastizabal, 2004). A partir de la Ley 1420, sancionada a fines del siglo XIX, y que funcionó como la piedra angular de la educación argentina, se estableció la obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Posteriormente en 1905 la Ley Láinez amplió el rango de acción de la 1420 a escuelas que dependían de las provincias y no sólo las nacionales. Es en este punto donde podemos comenzar a hablar de la educación como derecho

en Argentina, donde todos los ciudadanos (hombres, mujeres, nativos, inmigrantes, rurales y urbanos) eran sujeto de la política educativa estatal.

La segunda mitad del siglo XX estuvo signada por diversos cambios políticos a nivel mundial. Para Dietz (2016), es en la década de 1960 que el multiculturalismo pasa de ser un movimiento social a empapar lentamente los programas académicos de las universidades en Estados Unidos, salpicados por los reclamos de los grupos afrodescendientes, chicanos⁶ e indígenas. En Latinoamérica, la multiculturalidad adquiere particular relevancia a partir de la década del 70, cuando comienzan a desarrollarse espacios educativos indígenas como respuesta a siglos de políticas educativas culturalmente hegemónicas. La educación multicultural asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero no hace hincapié en la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos como sí propone la EPI.

5.2. La Educación Intercultural Bilingüe.

En Argentina ocurrió un cambio de paradigma político a partir de la recuperación de la democracia que, entre sus muchas consecuencias, estuvo la posterior ratificación de diversos tratados internacionales en materia de derechos humanos. A su vez, esto impulsó el desarrollo de una serie de paulatinas políticas públicas de reconocimiento de la diversidad cultural. Las primeras leyes se produjeron en Formosa (1984), Chaco (1985) y Salta (1986) e impulsaron la llamada “educación bilingüe” al crear escuelas públicas gestionadas por y para comunidades indígenas, reconociendo las lenguas indígenas como oficiales (Novaro, Padawer y Hecht (coord.), 2015).

Posteriormente, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195), que constituyó la primera ley marco de todo el sistema educativo y estuvo vigente hasta el año 2006, cuando fue derogada por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). La Ley Federal de Educación reguló el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio argentino, especificando que la educación es un bien social y una responsabilidad común.

La vigente Ley de Educación Nacional en su artículo 17 establece a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) como una de las ocho modalidades de la educación común, que busca “dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales”, al tiempo que prescribe que la EIB “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas [...] a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”⁷. En particular, durante los años posteriores la legislación relativa a la EIB fue plasmada en diversas fuentes normativas⁸.

La EIB surgió como una expresión de educación con perspectiva intercultural

a fines del siglo XX que buscó responder a demandas históricas de la población indígena de Argentina. Tal como se propone al comienzo de este trabajo, queda por analizar si en la actualidad, la EIB cumple con las exigencias de una propuesta pedagógica integradora de la diversidad para la construcción de conocimientos, si esto alcanza a la enseñanza de los derechos humanos o si simplemente se trata una política focalizada exclusiva para un grupo en particular.

5.3 Actualidad

El reconocimiento de la diversidad cultural en la educación en Argentina buscó concretarse con el surgimiento de la EIB, que tiene como destinatarias a las minorías étnicas, en su mayoría, pueblos indígenas. Sin embargo, y sin desacreditar la relevancia que tiene una política pública como la EIB, esto es insuficiente para dar como garantizada la educación con perspectiva intercultural en el país.

Al respecto, la Dra. Adriana Serrudo⁹ explica que la EIB surge como una de las muchas demandas de las comunidades indígenas de América Latina, sobre todo a partir de los años 70. “Los problemas con la población indígena en particular se daban porque los chicos no aprendían, porque no hablaban la misma lengua [español] que los docentes. Ahí surge la educación bilingüe”. Según ella, la EIB es más que importante porque “es la primera vez que desde el Estado se reconoce a una población diversa desde lo educativo”, para lo que la EIB “tuvo el desafío de enfrentar el proceso homogeneizante educativo que se venía dando históricamente”. Este proceso tiene un “anclaje muy fuerte, lo más fácil [en educación] es aprender una fórmula y reproducirla. La formación docente también se sigue pensando de una [sola] manera. Es muy difícil salir de esas recetas” (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024).

Sobre la perspectiva intercultural, cuenta que “conceptualmente, lo intercultural reconoce una posible desigualdad y relación de dominación entre culturas. En lo multicultural, se reconocen las culturas pero sin reconocer esas relaciones de dominación” (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024).

En este sentido, la Dra. Serrudo agrega que existen grupos con particularidades cuyas demandas en lo educativo no están siendo escuchadas por la modalidad:

En los últimos años hay gente romaní que ha demandado [políticas educativas focalizadas]. También la población afrodescendiente. Los afro se centran mucho en los temas históricos, pensando en cómo aparecen los afro en la historia que se cuenta. Los gitanos rom tienen un tema con la trayectoria [escolar], para que no corten la escolarización. Lo curioso es que las estadísticas [sobre diversidad de alumnos] son respondidas por los docentes, entonces hay un sub reconocimiento de la diversidad en el aula.

(Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

Sobre las ventajas de la perspectiva intercultural en la educación, responde:

Yo creo profundamente que la perspectiva de interculturalidad tiene que ser para todos y para todos los niveles. Si seguimos acoplando en la diferenciación, formamos interculturales solamente a unos y no a todos. Es como que creas ghettos. [La perspectiva intercultural] ayuda a reconocer y a valorar, está bueno que no seamos todos iguales porque vos construíis sentidos diversos con aportes del otro lado. Nos hace mejores personas, más tolerantes, más comprensivos de lo que el otro tiene para aportar. Esto es lo fundamental desde la perspectiva intercultural. Ir más allá del reconocimiento y valorar aportaría un montón a la sociedad. (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

De lo recorrido hasta acá se ve cómo la EIB avanzó de política focalizada provincial a modalidad educativa transversal y nacional. Sin embargo, el alcance de las políticas de EIB es limitado y sólo está dirigido a comunidades consideradas minorías. Tal como explica la Dra. Serrudo, si la educación intercultural se plantea como una propuesta pedagógica para un grupo en particular, se corre el riesgo de excluir a los estudiantes que estén por fuera de ese grupo, perdiendo así las muchas ventajas de la perspectiva intercultural.

5.4 El caso de Neuquén

La actualidad de la provincia de Neuquén puede ser citada como un ejemplo donde la currícula escolar secundaria adopta una perspectiva intercultural de forma transversal y no como política focalizada, al menos en lo formal. A partir de agosto de 2023 en la provincia se puso en marcha el plan de la Nueva Escuela Secundaria, aprobado por el Consejo Provincial de Educación¹⁰. Entre las reformas, se destaca el apartado de “Perspectivas”, definidas como enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos para la educación secundaria¹¹, y que incluye las perspectivas en derechos humanos y en interculturalidad¹².

En el apartado de interculturalidad, la definen como un enfoque epistémico que tiene como base el análisis de la explotación y marginación sociocultural sufridas por los pueblos y comunidades preexistentes a la construcción de los estados y naciones modernos. Proponen esta perspectiva como un lugar de enunciación epistémica, política, pedagógica y ética, a diferencia del enfoque multicultural que pretende una “falsa inclusión” y se limita a describir los particularismos culturales. Señalan que el enfoque intercultural es el que permite establecer espacios de reconocimiento de la diferencia, así como posibilidades de diálogo, acción y transformación, construyendo a partir de posiciones situadas y subjetivas desde la diferencia y partiendo de la

crítica de las actuales instituciones y formas de saber.

Este diseño curricular es importante porque ilustra cómo una política educativa con un enfoque particular (en este caso, intercultural) puede darse de forma transversal y no necesariamente ser un tipo de orientación para un tipo de institución en particular. A diferencia de lo planteado por la Ley Federal de Educación, que con el modelo de EIB cercó el enfoque intercultural a determinadas escuelas dando respuesta a una demanda histórica de un grupo particular del país, el caso de Neuquén demuestra cómo de forma transversal un enfoque educativo puede ser aplicado a toda institución, independientemente de su orientación o modelo educativo.

6. CABA como caso de estudio.

En los siguientes apartados se analizará si la perspectiva intercultural en la educación en derechos humanos está presente en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En particular, si el concepto de derechos humanos enseñado en el aula sigue siendo explicado desde el universalismo o si el sistema escolar es permeable, a través de sus diversos filtros, de adoptar una perspectiva intercultural de este tema.

6.1 Educación en derechos humanos en CABA

La enseñanza secundaria en Ciudad de Buenos Aires se organiza en primer lugar de acuerdo a modalidades, que son definidas como aquellas opciones organizativas y/o curriculares que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos¹³.

En CABA existen cuatro modalidades diferentes que hacen variar la duración de la etapa secundaria, siendo cinco años para las modalidades Media, Artística y Normal Superior y seis años para la modalidad Técnica¹⁴. Todas las modalidades comprenden dos ciclos: uno básico de dos años de duración, donde se enseñan contenidos generales y comunes a todas las futuras orientaciones y uno orientado, de tres años de duración, donde se siguen enseñando contenidos generales y se suman contenidos específicos para la orientación elegida. Actualmente existen catorce orientaciones¹⁵, siendo la más reciente aprobada en 2022 dirigida a la formación en energía y sustentabilidad¹⁶.

La modalidad de EIB que surge la Ley Federal de Educación no está prevista como modalidad para las escuelas secundarias y sólo se menciona su aplicación como actividades orientadas a la enseñanza de un idioma adicional de origen indígena¹⁷. Consultado por la articulación de esta modalidad en la Ciudad, el Ministerio

de Educación de CABA (MinEd) manifestó que “queda explícita la perspectiva y centralidad del abordaje de los derechos humanos en el aula, y que es fundamental que las personas que terminen el secundario puedan respetar la interculturalidad y la diversidad, y valorar las diferencias con los otros como una fuente de aprendizaje y crecimiento personal”¹⁸.

A partir del año 2015 se implementó el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria tanto para la orientación básica como para la orientada de CABA, que incluye los contenidos troncales de la formación en Ética y Ciudadanía¹⁹ Esta materia (en adelante, FEyC) se desarrolla de forma obligatoria durante los primeros cuatro años comunes a todas las orientaciones, tiene una carga horaria semanal de dos horas por año escolar y contiene específicamente en su cuarto año el concepto de derechos humanos.

Es importante señalar que este diseño curricular funciona como contenido común, mínimo y obligatorio para todas las escuelas secundarias, lo que significaría que las instituciones y docentes pueden ir más allá de esos contenidos, pero nunca enseñar menos que lo que está en ese documento. Sin embargo, no basta con que la autoridad administrativa en cuestión establezca un contenido en particular, sino que es importante ver si las instituciones educativas cumplen con ese contenido y si el o la docente a cargo de la materia efectivamente lo incluye en sus clases.

Sobre la actualidad de la EIB en CABA, la Dra. Serrudo admite:

Está poco reconocida a nivel institucional. Hay muchos proyectos en zona sur donde se anclan poblaciones migrantes. La CABA es multicultural pero no hay una toma de acción pedagógica clara para [ciertas] comunidades educativas y a la vez hay muchos docentes con muchas inquietudes”. También señala las dificultades de su implementación. “Existe una suerte de doble o triple filtro. Está la jurisdicción, que habilita o no determinadas cuestiones, luego las instituciones y luego lo que pasa en el aula con los docentes. Hay pocos institutos de formación docente que abarquen el tema de diversidad y multiculturalidad. Yo doy clases en el único instituto que tiene fijadas estas miradas. (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

A continuación se analizará esta suerte de triple filtro, partiendo de lo descrito en el diseño curricular de CABA, luego lo contenido en las currículas de las escuelas secundarias y finalmente la experiencia de los docentes en el aula, en relación al concepto de derechos humanos.

6.2 Diseño curricular para la NES

Según el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) del año 2015, la materia FEyC tiene entre sus ejes troncales el apartado Derechos donde debe

resaltarse la importancia de los tratados de derechos humanos así como los derechos en particular y sus mecanismos de protección²⁰. Este documento fue actualizado por última vez en 2015, pero se publican periódicamente materiales de desarrollo curricular y propuestas didácticas para el abordaje en el aula²¹. Específicamente para el cuarto año y dentro del eje Derechos, FEyC comprende el concepto de derechos humanos y propone el abordaje de éstos como inalienables y fundamentales del hombre y como jurídicamente reconocidos por los Estados nacionales modernos²².

Sin más, no se hace mención específicamente al enfoque intercultural para la enseñanza del concepto de derechos humanos, pero tampoco se menciona el carácter universal, por lo que puede interpretarse cierta flexibilidad para la enseñanza de este punto en particular. Como fue señalado, esto no impide que las instituciones educativas no puedan adherir a una de estas perspectivas en el programa de la materia de forma discrecional. Consultado por esta cuestión, el MinED expresó que utilizan la concepción de derechos humanos constituida en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional.

Si bien el documento de la NES indica que deben recuperarse contenidos relativos a los derechos humanos en años previos, no menciona lo relativo al carácter universal estudiado durante otros años y sólo prescribe el abordaje del concepto para el cuarto año.

6.3 Propuestas pedagógicas para trabajar en el aula

En 2018 el MinED publicó el documento “Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad, identidad y derechos” como parte de los lineamientos que profundizan el documento de la NES. El documento es relevante en tanto plantea la necesidad de enseñar en las aulas el reconocimiento de la interculturalidad en la CABA²³.

Además, tiene un concepto propio de interculturalidad, entendida como “una manera de poner en juego distintas formas de ser, pensar y actuar en sociedad” y “desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y cultural. Este concepto se centra en la interacción entre grupos diversos y busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común entre estos, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio”. Incluso hace una distinción con el término multiculturalidad, que muchas veces es utilizado de forma indistinta a interculturalidad²⁴.

El documento propone actividades para trabajar la interculturalidad en su mayoría a partir de temas como la no discriminación, la identidad cultural y el lenguaje de los pueblos indígenas, sin hacer referencia explícita a la perspectiva universal de los

derechos humanos.

6.4 Las instituciones educativas. La currícula de FEyC y la realidad del aula

Para este apartado se toman en consideración las currículas de doce escuelas secundarias de CABA de distintos distritos²⁵ del cuarto año y las entrevistas realizadas a tres docentes, Laura, Pedro y Sandra²⁶²⁷. Pedro es docente hace dos años, trabaja en dos escuelas de CABA y se formó en el Instituto Superior de Profesorado “Joaquín V. González”. Laura es profesora desde hace dos años, recibida en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sandra es profesora por la Facultad de Derecho (UBA) y es docente de secundaria desde hace dieciocho años en dos colegios.

En primer lugar, del análisis documental surge que de las doce currículas, son diez las que contienen el eje “Derechos”, y entre los subtemas, el concepto de derechos humanos. Ninguna hace referencia explícita al carácter universal o la perspectiva intercultural. Las otras dos instituciones restantes no incluyen el concepto de derechos humanos como tema en el eje “Derechos” o en los otros ejes. Además, de las doce currículas, sólo una incluye bibliografía relativa a derechos humanos.

Sobre la relación entre el aula y la currícula de FEyC, los docentes comparten lo escueto y general de los temas mencionados:

La currícula escolar la tomamos como una caja de herramientas, sabemos qué cosas debemos dar pero la forma en la que tenemos que dar dependen de la institución y dependen también del profesor, qué tipo de cintura tenés para dar los contenidos. Dar todo lo que plantea la currícula es demasiado pretencioso (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023).

Hay un desarrollo muy grande por parte del docente, que se monta sobre ese diseño pero que tiene mucha carga de trabajo, propuestas, problemas para pensar los temas. Siempre termino desarrollando más. Incluso a veces es algo bueno que sea escueto y poco ambicioso, el hecho de que haya pocos ejes te permite desarrollarlo mucho más. La dinámica es así con todas las materias, en algunas los temas son más concretos. En FEYC carece de precisión, es particularmente ambiguo. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

El diseño [curricular] de CABA tiene una particularidad y es que no tiene muchos documentos que otros sí, por ejemplo comparando con Provincia de Buenos Aires. Bibliografía o documentos pedagógicos, no están incluidos en el diseño curricular. El material bibliográfico con el que trabajo lo armo yo misma. No uso manuales de editorial. Uso bibliografía universitaria.

La currícula se organiza en ejes temáticos pero que son muy muy generales, no plantea núcleos problemáticos, plantea tópicos, temas que hay que

tener en cuenta. Derechos Humanos es algo que se puede abordar desde muchísimos ángulos y de formas muy distintas: repasar el concepto, leer los artículos de la constitución y las garantías que los protegen y listo, en un mes terminaste. A mi particularmente me parece que ese es un problema de la materia FEYC, es más que conocer derechos y obligaciones, es importante problematizar esos derechos y pensarlos como procesos sociales conflictivos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Al abordar el tema de la enseñanza de los derechos humanos en el aula, todos resaltaron la importancia de este tema, pero no hay un criterio uniforme respecto a desde dónde enseñar y cada uno parte de lo que cree más conveniente:

Para mi [el concepto de derechos humanos] es un acierto darlo en [cuarto] año porque los chicos están mental y académicamente más capacitados para entender el debate de los DDHH. Generalmente me focalizo en dos sucesos, trabajo el estudio de casos: el Holocausto y la dictadura militar argentina y hacemos una comparación entre ambos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Yo enseño derechos humanos de primero a cuarto año. En segundo año en general no se profundiza en el antecedente histórico. En ese caso lo trabajo desde el eje de discriminación e igualdad. Cómo funciona el concepto de derechos humanos desde el contraste de no discriminación. Siempre recae porque en segundo año se trabaja mucho la convivencia. Yo amplío la mirada a los temas de racismo y la xenofobia. En tercero se hace un enfoque que recupere la cuestión histórica, nacional e internacional, de los derechos humanos. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Abordamos el concepto de derecho desde la dimensión histórica de los derechos humanos, entendiendo desde los orígenes, los antecedentes con la Ilustración, las consecuencias de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, la importancia de la ONU en todo esto y las diferentes instituciones que tiene la ONU en función de defender los derechos humanos. Siempre lo abarco desde un aspecto histórico y trato de siempre traer el pasado con el presente. Qué cosas de ese pasado siguen presentes, qué cosas que se plantearon con el origen de la ONU siguen presentes al día de hoy y dónde podemos ver que los derechos humanos en nuestra vida cotidiana. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Consultados por los desafíos de la enseñanza, mencionan la realidad socioeconómica de los alumnos, que FEYC es una materia poco valorada, o que algunos conceptos son muy abstractos de explicar, por lo que siempre intentan aplicarlos a casos de la realidad del alumnado:

FEYC tiene una carga de dos horas semanales y cada vez es más difícil

abarcas todas las unidades del año. FEyC es una materia poco valorada, pareciera que Matemática es más importante que FeyC. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Algunos conceptos son muy abstractos. Hay una dificultad por parte de los docentes de dotar de sentido algunos conceptos y de transmitir su importancia. En Historia no me resulta tan difícil explicar la importancia de algunos temas. También veo que el concepto de igualdad entre la diferencia de los derechos humanos entra en tensión, porque los alumnos buscan diferenciarse. Creo que hay un elemento muy igualador que es el consumo, si vos podés compartir tal pauta de consumo sos un propio y estás aceptado. Siento que eso sienta más elementos de discriminación que otra cuestión como puede ser la nacionalidad o la discapacidad. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Te encontras con estudiantes que tienen problemas para analizar conceptos abstractos. Cuando un concepto les resulta muy abstracto lo estudian de memoria, entonces es difícil de interiorizar. También veo que tienen problema con lo que dicen las ideas, lo que analizamos en clase y lo que ellos sienten. A veces hay chicos que saben qué son los derechos humanos y que los tenemos todos, pero hay momentos en la vida cotidiana, como es un caso de inseguridad en donde algunos están de acuerdo con la idea de respetarle la vida a un ladrón pero no están de acuerdo con respetarle la vida un asesino. Esto no viene de que no puedan comprender los derechos humanos, sino de cómo se sienten. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Una vez abordados los aspectos más generales, fueron cuestionados específicamente por la universalidad como carácter de los derechos humanos. Ninguno de los docentes dio una definición técnica o jurídica del carácter universal sino que lo explicaron más desde una perspectiva filosófica o moral:

La universalidad va por el lado del criterio de justicia. Es verdad que depende de las sociedades y las culturas. Hay derechos que tan universales no son, que dependen del grupo económico, la cultura, el país. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Explico la universalidad como yo la entiendo. No conozco otro enfoque, si los derechos humanos no son universales, no son derechos humanos, no funcionan como tal. ¿Quién dispone lo que son derechos humanos y quién no? Por eso me aferro tanto al enfoque universal, porque no habilita el desarrollo de un criterio selectivo. Para mí, el desafío más grande de la universalidad es comprender que hay cosas que tenemos que aceptar sin comprenderlas del todo, no podemos siempre pretender entender otra cultura para poder respetarla. A veces, sin entender, hay que respetar. Trato de

explicarlo de esa manera. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Para mí la universalidad de los derechos humanos es que por más que nos cueste aceptarlo, somos todos iguales y existen límites que no podemos romper. Y esto para mí abarca derechos individuales, sociales, laborales como también los colectivos. Pienso que la universalidad de los derechos humanos tiene que ver con defender la integridad misma del ser humano. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Seguidamente, fue abordada la cuestión de la diversidad cultural y si podían relacionarla con la educación en derechos humanos y su universalidad:

En el concepto de la universalidad que trato explicar es cómo es que somos todos iguales pero somos diversos y eso lo pongo en ejemplo, a pesar de que hoy existe una cultura que parece que es la hegemónica, tanto en valores de consumo como en estética. Lo que trato de hacer es que los chicos vean que por más que podamos ser diferentes por cuestiones étnicas, por cuestiones de nacionalidad, por cuestiones lingüísticas... los chicos me han llegado a decir que no entienden cómo podemos considerar como parte de nuestra sociedad a alguien que ni siquiera habla español. Yo les dije que así como somos iguales en el plano de los derechos, también hay que entender que en el plano de la sociedad es diversa y rica por eso. Una vez tratamos el tema de la diversidad cultural y el riesgo que sería ser todos iguales en la expresión de la palabra, eliminando la diversidad. Yo siempre abarco el tema de la diversidad cultural para mostrar como gente de otro país está en condiciones iguales a nosotros y merecen respeto. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Yo trabajo en una de las escuelas donde la homogeneidad es muy importante. Se escuchan comentarios [despectivos] cada vez más seguido, sobre todo por la nacionalidad de los alumnos. Discriminación adentro de la escuela hay, muchísima. Yo soy tutora, es difícil, las redes sociales tampoco ayudan porque reproducen chistes xenófobos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Vos tenés que ser sutil adentro del aula, suelo ser prudente. Si hay alguna situación de discriminación, lo veo, lo pienso y hago una actividad al respecto para que ellos mismos se den cuenta que todos somos diversos. No expongo al chico nunca, soy bastante prudente. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

En la currícula [la diversidad cultural] está ligado a pueblos originarios. Suele estar al final del programa. Yo lo asocio al concepto de Arendt de que todo lo que nos es ajeno, nos enriquece. Tal vez en formas que no vemos. Así es como cada cultura, cada pueblo, aporta al mundo algo que es único

y nos enriquece. A veces esa presencia genera más rechazo que alegrías. Siempre trato de pensar la interculturalidad en esos términos, no tanto en intercambio de pautas culturales sino en un hecho enriquecedor en sí, y a los derechos humanos un marco en el que ese intercambio se puede dar. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

7. Conclusiones

Queda claro que el debate de la interculturalidad de los derechos humanos llegó al campo educativo. La educación con perspectiva intercultural responde a la idea (y realidad) de una sociedad multicultural en constante integración y revisa los modelos tradicionales de educación que, durante siglos, han intentado moldear culturalmente la diversidad. Históricamente, la educación se ha abordado como un proceso asimilador e integrador, a menudo negando la existencia del “otro” culturalmente diferente. Hoy en día, la interculturalidad es un concepto clave para interpretar y gestionar las relaciones entre los diversos colectivos desde el Estado.

En Argentina, la educación intercultural surgió en respuesta a los reclamos históricos de los pueblos indígenas y tomó forma como una modalidad educativa bajo el nombre de EIB. A pesar de los avances notables, la EIB sigue siendo una política focalizada que responde a un grupo específico de individuos y que ni siquiera se aplica en todas las jurisdicciones. Integrar la perspectiva intercultural en la enseñanza de los derechos humanos puede representar un avance importante, siempre que se busque abarcar de manera integral un consenso más amplio en la construcción de saberes. Abrir el debate sobre el carácter universal de los derechos humanos es, en mi opinión, una puerta de entrada a esta posibilidad.

En lo que refiere al universo analizado, la perspectiva intercultural en la enseñanza de derechos humanos, a nivel general, no se encuentra enteramente satisfecha. Los lineamientos generales de las currículas prescriptas por las autoridades del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires muestran avances y retrocesos. Aun cuando la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe no es suficiente para hablar de educación con perspectiva intercultural, a la fecha no se ha adoptado la modalidad de EIB para las secundarias como sí ha sucedido con el resto de las modalidades. Todo lo relativo a EIB es canalizado a través de jornadas o temas de unidades de las currículas secundarias y fuertemente ligado a pueblos indígenas y a la enseñanza de idiomas de estos pueblos.

A nivel particular, el concepto que se enseña de derechos humanos sigue estando ligado a la perspectiva universalista, aunque nada impide que se aborde desde otros enfoques o que se mencionen las teorías que ponen al universalismo en crisis. En base a la documentación analizada, es positivo que los lineamientos curriculares de CABA contengan la definición de la perspectiva intercultural. Incluso mencionan la

integralidad que debe tener la enseñanza de derechos humanos y la consideración a la diversidad cultural para explicar ciertos temas. Sin embargo, las instituciones que fueron analizadas no contemplan estos temas en sus currículas.

Los docentes entrevistados desconocen un enfoque distinto al universal para abordar el concepto de derechos humanos. Todos coinciden en la importancia de enseñar derechos humanos y consideran que FEyC es una materia poco valorada. Al ser consultados por la interculturalidad, todos lo asociaron al eje de igualdad y no discriminación. Ven el carácter general de la currícula como algo ambicioso e inabordable pero también como una ventaja en cuanto permite la flexibilidad para explicar ciertos temas. Al tratar la diversidad cultural, el respeto por la diferencia estuvo presente en todas las entrevistas ya que reconocieron situaciones de discriminación entre los alumnos. También registran la diversidad cultural existente en las aulas y en este mismo sentido es interesante repetir que la Dra. Serrudo habló de un subregistro de diversidad del alumnado.

En definitiva, puede decirse que la educación en derechos humanos en CABA tiene un fuerte carácter multicultural, en tanto reconoce la heterogeneidad de la sociedad pero sigue abordando al otro diverso como alguien a quien respetar. Y este “otro” sigue identificándose con los pueblos indígenas del país. Se habla livianamente de interacciones para producir conocimientos pero que sigue existiendo un sesgo cultural homogeneizante, un reconocimiento a algo que está, que existe en la sociedad y que es distinto, y por lo tanto, que requiere una educación diferente, pero que no se termina de integrar completamente.

De los varios obstáculos para la implementación de una perspectiva intercultural en el aula, la currícula no es uno de ellos en tanto no limita la extensión de los temas. Sí considero que es importante que desde el Estado (nacional y en este caso local) se sigan gestando políticas públicas que den recursos y herramientas a las instituciones y a los docentes para abordar la interculturalidad en los derechos humanos.

Como sostengo al principio de este trabajo, poner en crisis el carácter universal de los derechos humanos no implica una degradación de los mismos. Discutir la universalidad puede ser un punto de partida para abordar el eje de igualdad y no discriminación, tratar los casos de discriminación en el aula y en la cotidianeidad, y acercar al alumnado a una perspectiva de derechos humanos que contempla la diferencia y la integra en la producción de conocimiento, contemplando las características particulares e históricas de los diversos grupos culturales que habitan nuestro país y el mundo, con el fin de formar mejores ciudadanos.

Notas

¹ Abogado especializado en Derecho Internacional y Derechos Humanos. Ayudante de Cáte-

dra de la materia Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-3278-1995> E-mail: grayani410@est.derecho.uba.ar

² Naciones Unidas (2011) *Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, (A/C.3/66/L.65).

³ La Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículos 13 y 14), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), el Protocolo Adicional al Convenio Europeo de Derechos Humanos (artículo 2) y la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (artículo 17) y la Convención sobre Derechos del Niño (artículo 29, a.).

⁴ Resolución 39/3 [Consejo de Derechos Humanos], párr. 3.

⁵ Naciones Unidas (2018), *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (p. 28).

⁶ Término que apropian los estadounidenses descendientes de mexicanos.

⁷ Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina. Art. 52.

⁸ Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999); Resolución N° 549 dentina (200 de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (0043; Documento del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004); Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

⁹ Doctora en Antropología Social por la UNSAM, Especialista en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Indígena Intercultural. Fue Coordinadora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación (períodos 2009-2012 y 2020-2023).

¹⁰ Resolución No. 1463 de 2022 [Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén].

¹¹ *Ibid.* p. 67.

¹² *Ibid.* p. 68.

¹³ Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina. Art. 17.

¹⁴ Al 2021, existían en CABA 104 escuelas de modalidad Media, 39 de modalidad Técnica, 10 de modalidad Artística y 14 de modalidad Normal Superior. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/guias-de-orientacion-educativa/8360/detalle/6971> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

¹⁵ Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Energía y Sustentabilidad, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física y Turismo.

¹⁶ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes-de-la-ciudad/nivel-secundario/disenio-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

¹⁷ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/educacion-intercultural-bilingue> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

¹⁸ Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAI (solicitado el 1 de abril de 2024).

¹⁹ Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico* / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (p. 354).

²⁰ *Ibíd.* (p. 227).

²¹ Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAI (solicitado el 1 de abril de 2024).

²² Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico* / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²³ Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018) *Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad: identidad y derechos* (p. 9).

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ Caballito, Belgrano, Belgrano R, Balvanera, Devoto, Saavedra, Floresta, San Nicolás, Recoleta, Almagro, Villa Crespo y Núñez.

²⁶ Los docentes pidieron que la entrevista sea anónima y por lo tanto se utilizaron pseudónimos.

²⁷ Las currículas de las escuelas donde trabajan los docentes están incluidas en el análisis de este apartado.

Referencias bibliográficas

Alles, D., & Egger, C. (2016). “Los sistemas de protección de derechos humanos en los países del sur: una mirada a las interacciones entre multilateralismo global y regional”. *Foro Internacional* 223, LVI (pp. 40-81).

De Sousa, B. (Trad. por Ariza, L.), (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. *EL OTRO DERECHO* (28) (pp. 59-83).

Dietz, G. (2016) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*.

Herra Flores, J. (2004). *Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia*. *Dikaioyne: revista semestral de filosofía práctica* (12), (pp. 39-58).

Kielsgard, M. D. (2011). *Universalism and human rights in the 21st century*. *Asia Pacific Law Review*, 19(2), (pp. 155-176).

Krzysztof Orzeszyna (2021). *Universalism of Human Rights: Notion of Global Consensus or Regional Idea*, 46 *Rev. Eur. & Comp. L.* 165

Makau w. Mutua, (2001). *Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor of Human Rights*, 42 *Harvard International Law Journal*, 201.

Novaro, Padawer y Hecht (coord.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Ed. Biblos.

Puiggrós, Adriana. (2008) *Qué pasó con la educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Ed. Galerna.

Rabbi-Baldi Cabanillas, R. (2024). *Interculturalismo y derechos humanos. Una perspectiva desde la experiencia latinoamericana*. Ed. Astrea.

Sagastizabal, M. (dir.), (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ed. Noveduc.

Orzeszyna, K. (2021). *Universalism of Human Rights: Notion of global consensus or regional idea*. *Review of European and Comparative Law*, 46(3), (pp. 165–176).

Fuentes consultadas

Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015)

Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed.

Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad: identidad y derechos*. - 1a edición para el profesor.

Naciones Unidas (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (LC/G.2681-P/Rev.3).

Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAL (solicitado el 1 de abril de 2024).