



# La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos<sup>1</sup>

## Human Rights Education in Social Work. Development, recommendations, and challenges

Carla Cubillos-Vega\*

\* Universidad Complutense de Madrid. carlacub@ucm.es

---

### Abstract:

This work aims to explore the congruence between curricular recommendations and real practices in human rights education in social work. Through an integrative literature review, scientific publications on the subject are explored on an international scale. In addition, in the case of Spain, the training plans of national universities are reviewed. Three axes are analyzed: institutional prescriptions, the inclusion of human rights in the curriculum, and the content of the courses on human rights developed within their framework or alternative experiences. It presents a state of the question, a proposal of indicators and the challenges that the Social Work educational institutions must face if they want to make effective the ethical mandate of the defense and promotion of human rights as part of the professional role.

**Keywords:** Human rights education; Social work; curriculum; indicators.

---

### Resumen:

Este trabajo tiene por objeto explorar la congruencia entre las recomendaciones curriculares y las prácticas reales en la educación en derechos humanos en la formación académica de las/los futuros trabajadores sociales. Mediante la técnica de revisión integrativa de literatura se explora, a escala internacional, las publicaciones científicas sobre la materia. Además, en el caso de España se revisan los planes formativos de las universidades nacionales. Se analizan tres ejes: prescripciones institucionales, la inclusión de los derechos humanos en el currículo, y el contenido de los cursos sobre derechos

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el marco de la investigación doctoral de la autora en el Programa de Doctorado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido posible gracias a la financiación del "Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Becas Chile Doctorado.

humanos desarrollados en el marco de los mismos o de experiencias alternativas. Se presenta un estado de la cuestión, una propuesta de indicadores y los retos que las instituciones educativas de Trabajo Social deben afrontar si quieren hacer efectivo el mandato ético de la defensa y promoción de los derechos humanos como parte del cometido profesional.

**Palabras clave:** Educación en derechos humanos; Trabajo social; currículo; indicadores.

---

### Article info:

*Received: 05/03/2018 / Received in revised form: 19/01/2019*

*Accepted: 25/01/2019 / Published online: 29/01/2019*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.17.2>

---

## 1. Introducción

De acuerdo con los estándares globales para la educación y formación profesional del Trabajo Social (TS), uno de los objetivos de la educación de las/los futuros profesionales es capacitarles para la promoción de los derechos humanos (DH) (Sewpaul y Jones 2004). Así mismo, de la mención expresa del compromiso con los DH en la definición global del TS y en su misión (IFSW 2018) se deduce el ánimo de garantizar un enfoque educativo que promueva los DH. Este compromiso profesional con los DH es reiterado en la Agenda Global del Trabajo Social de 2012 (IASSW, IFSW y ICSW 2012).

No obstante, para que las/los trabajadores sociales puedan cumplir con dicho cometido, las instituciones de educación superior deben proporcionarles una formación adecuada en materia de DH y fomentar su compromiso con la justicia, la equidad y el cuestionamiento de todas aquellas formas de opresión social y violación de los DH, conectadas estrechamente con los ámbitos cotidianos de intervención del TS. El objetivo emancipador presente en los enfoques críticos del TS es el mismo que orienta a la educación en, sobre y para los derechos humanos (EDH); además de esta coyuntura, la justificación de la importancia de los DH en la formación académica del TS también se puede situar en la indiscutible relación histórica de esta profesión con la defensa de los DH (Healy 2008; Cordero, Palacios y Fernández 2006; Ife 2001; Ife y Fiske 2006; Reichert 2011; Witkin 1998) y en que dicha defensa es un mandato profesional declarado expresamente en los códigos deontológicos (Keeney et al. 2014; NASW 2006).

Este trabajo tiene por objeto explorar de qué manera el TS está asumiendo su responsabilidad con los DH en la formación académica de los futuros/as profesionales y qué congruencia hay entre las recomendaciones curriculares de la EDH y las prácticas pedagógicas en dicha materia en esta disciplina, explorando la realidad internacional y haciendo especial referencia al contexto español.

## 2. El marco general de la EDH

La EDH es una enseñanza orientada a desarrollar conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores en torno al respeto de los DH. Desde que en 1945 la Carta de San Francisco propuso el respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas como una base para el mantenimiento de la paz internacional, se ha venido suscitando en la comunidad internacional un vasto desarrollo de Tratados en materia de EDH; así, en diciembre de 2011 la Asamblea General de Naciones Unidas (NU) adoptó la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación, enmarcada en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso), definiéndola como

Un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos (...) no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (Naciones Unidas 2012: 2)

En el ámbito académico y de la acción social hay bastante consenso con dicha definición, puntualizándose que se trata, en todo caso, de un proceso de emancipación, orientado a la acción y a la prevención, fundado en el diálogo y la convivencia pacífica (Bajaj 2011; Carvalho & Estêvão 2013; Mihr 2004; Ribotta 2006); si bien este proceso se inicia a nivel individual, se extiende a toda la comunidad pues implica la concientización sobre la responsabilidad que tiene cada sujeto en la misma, y en la sociedad en general, para hacer de los DH una realidad (Tibbitts 2002; ACNUDH y Equitas 2010). El proceso emancipador de la EDH está estrechamente relacionado con los postulados de la Teoría Crítica y los desarrollos de la pedagogía crítica; de estas teorías la EDH retoma la idea de justicia social y de la necesidad de empoderar a las personas para que tomen el control de sus vidas en las dimensiones cultural, económica y política (Carvalho & Estêvão 2013; Katz, Flowers & Rudelius-palmer 2017; Magendzo 2003; Tibbitts y Kirchschaeger 2010).

El objetivo macro y a largo plazo de las políticas públicas sobre EDH es constituir un tipo de educación transversal que abarque todo el currículo de una titulación y en un sentido más amplio, todo el desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida y cuyos promotores no solo han de ser las instituciones educativas formales, sino el conjunto de la sociedad. En ese contexto, la EDH presenta varias dimensiones, englobadas en dos grandes grupos: la educación formal y la informal, cada una de las cuales a su vez se subdivide; en el primer caso, tenemos la educación elemental y la educación superior/universitaria; en el segundo, dependerá del colectivo al que vaya dirigida (por ejemplo colectivos de profesionales, colectivos en situación de vulnerabilidad, potenciales violadores o víctimas). Dependiendo del ámbito y colectivo, los objetivos de la

EDH, su método pedagógico y las estrategias didácticas, podrán variar. Sin embargo, la definición genérica y los objetivos globales señalados arriba, son la base elemental.

### **3. La evolución de la EDH. Especial referencia a España**

La Carta de Naciones Unidas de 1945 enfatiza que el respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas constituyen una base para el mantenimiento de la paz internacional; la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) establece que la educación –en general– debe dirigirse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas. Ambas declaraciones de principios han fundado la base de una serie de tratados internacionales y regionales, que han venido desarrollando los principales lineamientos para la puesta en marcha de acciones educativas sobre DH especialmente en el ámbito formal. Cabe destacar el Decenio de Naciones Unidas para Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso) que se ha articulado en tres etapas consecutivas, cada una de las cuales contempla un Plan de Acción con estrategias concretas y orientaciones prácticas para los países. El Decenio y el Programa Mundial, a su vez, han sido concretados a nivel doméstico por algunos Estados miembros de NU, bien en Planes nacionales para la EDH, o bien como Estrategias de acción para la EDH incluidas dentro de Planes más amplios sobre DH. Pese al amplio marco normativo, que aquí no ha dado lugar de revisar en detalle, puede decirse que, en general, la EDH en el ámbito de la educación formal, y en especial la universitaria, está afectada por un gran déficit, a nivel internacional y nacional, dado que no se han hecho efectivas las numerosas recomendaciones de NU, ni los documentos normativos que diversos países han consentido.

En el caso español, es indiscutible el escaso interés que se ha tenido en promover la EDH, pues no se ha cumplido ninguna de las recomendaciones presentes en los objetivos del Decenio arriba mencionados (Jares 2006), tampoco se ha elaborado un Plan de EDH y solo se ha dispuesto de un Plan nacional de DH (2008-2011) en el cual no se incluyó la EDH como un eje de acción, aunque sí algunas medidas (respecto a un II Plan nacional, si bien este se comenzó a elaborar, a la fecha no ha sido aprobado). Como bien señalan varios autores/as, la EDH sigue siendo una asignatura pendiente en España (García y Soloanes 2015; Jares 2006; Tuvilla 2008), no obstante, como puntualizan García y Soloanes (2015), si bien ello supone que no se ha adoptado una estrategia centralizada por parte de los Gobiernos conforme a los estándares propuestos por NU, esto es, con objetivos claros y una planificación adecuada, no se debe desconocer que se han desarrollado considerables actuaciones en materia de EDH impulsadas por diversos sectores sociales. Cabe destacar que la EDH en España surge y se desarrolla estrechamente vinculada al movimiento político, sindical y social que se opuso activamente a la Dictadura y que posteriormente en la década de los 80, abrazó nuevas reivindicaciones de los movimientos ecologistas y pacifistas, de reno-



vacación pedagógica, y feministas, de la mano de ONG (como Amnistía Internacional o la Asociación Pro Derechos Humanos de España) y de Centros de Estudios y de Investigación para la Paz de reciente creación, que contribuyeron significativamente con la elaboración de estudios y materiales didácticos de sensibilización social sobre problemas relativos a los DH, y que se consolidarían en la década de los 90 gracias a la incorporación de algunas Universidades (Tuvilla 2008).

#### 4. La educación en, sobre y para los derechos humanos (EDH): modelos y características

La EDH debe ser una educación integral, esto es, incluir objetivos relacionados con tres componentes (Mihr 2004; Mihr y Schmitz 2007; Bajaj 2011) que a su vez se identifican con la educación sobre, en y para los DH:

1. Cognitivos (educación *sobre* DH): Implica los contenidos teóricos sobre DH para facilitar el conocimiento y la comprensión de los mismos en el plano normativo y ético.
2. Actitudinales o emotivos (educación *en* DH): Valores y/o capacidades. Supone que la educación debe ser desarrollada en un marco de respeto a los DH entre educadores y educandas/os, utilizando métodos participativos que establezcan habilidades para ejercer una ciudadanía activa y responsable.
3. Acciones (educación *para* los DH): La posibilidad de pasar a la acción. Exige que esta capacite para el ejercicio, respeto y defensa de los DH, mediante el pensamiento crítico, la reflexión y actividades orientadas a su puesta en práctica.

De acuerdo con estos componentes, los métodos pedagógicos deberán desarrollarse a través de estrategias didácticas y contenidos que permitan alcanzar cada uno de los mismos, atendiendo así mismo a los objetivos del programa y a su audiencia. Otros autores sintetizan esta propuesta en la llamada educación plena en DH, la cual comportaría una educación *de* DH (parte conceptual) y *en* DH (como aspecto actitudinal) a las cuales se les sumaría la parte procedimental que implicaría la adquisición de determinadas capacidades y valores y su aplicación (Enríquez y Muñoz, 2014), articulando entre ambas la arriba aludida educación *para* los DH.

Entre los años 90 y principios del 2000 se han venido desarrollando varios modelos de EDH para comprender las diversas aproximaciones programáticas de la misma (Bajaj 2011). Una de las propuestas con más eco es la sistematización de Tibbitts (2002) quien identifica tres modelos en EDH que podemos encontrar en la práctica:

- M1. El modelo de los valores y la conciencia, cuyo objetivo es atraer el interés del alumnado y transmitir conocimientos básicos en materia de DH, promoviendo su integración en los valores públicos.

- M2. El modelo de la responsabilidad, centrado en las responsabilidades profesionales y dos de sus implicaciones: a) monitorear violaciones a DH y su defensa ante las autoridades correspondientes; y b) cuidar la protección los derechos de las personas.
- M3. El Modelo de la transformación, que tiene por objeto facultar a las personas para que reconozcan los abusos de DH y para que asuman su compromiso de prevenirlos y repararlos, transformando su rol y el de las bases comunitarias en dichas tareas.

En esta tipología subyace la premisa de que, para fortalecer el aprendizaje de los DH es preciso comenzar distinguiendo la audiencia que recibirá la formación, de ahí que cada modelo está asociado a determinados colectivos: estudiantes o público general (M1), grupos de profesionales (M2), o activistas, incluyendo entre estos últimos a víctimas o personas o colectivos en estado de vulnerabilidad (M3) (Tibbitts y Kirchschaeger 2010). De acuerdo con Tibbitts (2002) estos modelos pueden entenderse mejor si se sitúan dentro de una especie de pirámide de aprendizaje en cuya base se encontraría el modelo 1 y en lo más alto el modelo 3, integrando cada nivel superior, a los anteriores. Esta metáfora no sólo refleja el tamaño de las audiencias, sino también el grado de dificultad ascendente que tiene la EDH dentro de un programa educativo. Estos modelos son susceptibles de implementarse en el ámbito de la educación formal, aunque el M2 está dirigido concretamente a grupos de (futuros) profesionales o personas que trabajen con colectivos cuyos derechos pueden ser potencialmente vulnerados por agentes externos o por las/los propios profesionales.

Atendiendo al objetivo de la EDH, las orientaciones ideológicas de la mayoría de las iniciativas educativas generalmente se pueden integrar en las siguientes categorías (Bajaj 2011):

1. Para ciudadanía global. Los DH como un orden político global. Busca fomentar el conocimiento y las habilidades relacionadas con sus valores y estándares universales.
2. Para la coexistencia. Los DH como restauración y reconciliación. Se centra en los aspectos interpersonales e intergrupales de los derechos, resultando útil en contextos donde el conflicto surge de luchas étnicas o civiles.
3. Para la acción transformadora. Los DH se asumen como política radical de inclusión y justicia social. Suele involucrar a las personas marginadas del poder económico y político, para quienes la EDH incluye un proceso significativo de comprensión de sus propias realidades, y de cambio.

Estas clasificaciones son producto de la sistematización de la práctica desarrollada en materia de EDH; en lo teórico, son útiles como herramientas para orientar la planificación de los programas de educación en función de los grupos a los cuales serán dirigidos o a los objetivos, y no son excluyentes, entre sí ni entre sus categorías.

## 5. Método

Para realizar este estudio exploratorio y descriptivo, de carácter cualitativo, se utiliza el método de revisión integrada de literatura –una revisión de tipo narrativa/discursiva con carácter sistematizador– a partir del análisis de las experiencias de EDH en TS reportadas en la literatura, consultando las bases de datos SCOPUS, Web of Science –WoS– (que incorpora a SciELO), Social Service Abstracts (SSA) y ERIC. La estrategia de búsqueda contempló el descriptor “human rights education” y “social work” (igualmente en castellano), desde el año 2000 a la fecha. Tras eliminar los resultados duplicados y aquellos no relacionados con el objeto de estudio, se analizó el contenido de 34 artículos. Para el caso de España se realizó, además, una revisión de fuentes documentales: a) el Libro Blanco del Trabajo Social; b) los Criterios para el Diseño de Planes de Estudio de títulos de Grado en Trabajo Social; y c) los planes de estudios y declaración de objetivos, presentación y competencias, en las páginas web de las 37 universidades españolas –públicas y privadas– que imparten el Grado en Trabajo Social. Se buscaron asignaturas bien de DH, bien de otra materia que, entre sus contenidos, pudieran incluir los DH de forma general.

El análisis se realizó en torno a tres ejes: prescripciones institucionales, la inclusión de los DH en el currículo del TS en la educación superior, y el contenido de los cursos sobre DH desarrollados en el marco de dichos currículos o de experiencias alternativas.

Respecto a la noción de currículo, dado que son muy diversas las concepciones que se pueden encontrar sobre el mismo, se seguirá la definición de Magendzo, Abraham y Dueñas (1993) elaborada en el ámbito de la EDH, donde el currículo se concibe, en un sentido amplio, como una propuesta que integra los conocimientos, habilidades y valores que se desean promover en una acción educativa e incluso mensajes implícitos que se transmiten en las interacciones que se producen en la comunidad escolar o académica; construido en un contexto (lugar y momento) determinado, conteniendo los propósitos, aspiraciones, ideología y concepciones pedagógicas de sus promotores. Se distinguen tres tipos: a) explícito, una propuesta educativa planificada, mediante la que se seleccionan los saberes que han de ser transmitidos, determinando unos contenidos y estrategias concretas; b) nulo, corresponde a los saberes silenciados o no considerados, que se han dejado fuera del currículo explícito; y c) oculto o implícito, hace referencia a los valores y normas tácitas (situaciones escolares que se repiten de manera sistémica).

## 6. Resultados y discusión

### 6.1. Prescripciones institucionales en materia de EDH en trabajo social

De acuerdo con la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) los principios de los DH y



de la justicia social son fundamentales para el TS, incluyéndolos en su misión y en la definición global vigente de la profesión, la cual aunque no es del todo aceptada a nivel mundial, goza de absoluto consenso en cuanto a la adscripción a la defensa y promoción de los DH, siendo asumido como un compromiso por las Asociaciones nacionales. Varias décadas atrás, NU ya habría identificado al TS como una profesión crucial en la protección y promoción de los DH, editando en colaboración con la FITS y la AIETS un manual para la enseñanza de los DH en TS (Centre for Human Rights, 1994). Dada la fuerte alianza entre los DH y el TS, es natural que se espere que en la formación académica esta relación sea patente. Así, atendiendo a las prescripciones internacionales, si bien se ha encontrado que en general la EDH está regulada por las instituciones educativas que ordenan, supervisan y dispensan la enseñanza del trabajo social, como se verá más adelante ello no significa que dichas disposiciones sean efectivas.

En los Estándares Globales para la Educación y Formación Profesional del Trabajo Social (Sewpaul y Jones 2004) se hace una serie de recomendaciones vinculadas a la EDH, respecto al diseño e implementación de los programas formativos, estipulándose que las escuelas de TS deberían reflejar en los objetivos y resultados de los mismos, los valores y principios éticos de la profesión. Si los valores y principios éticos referidos, como señala la FITS y la AIETS, y tal como se recoge de manera global en la mayoría de los códigos deontológicos (Keeney et al. 2014) están en estrecha relación con los DH, entonces esta recomendación implica que los DH deberían reflejarse en los objetivos y resultados de los programas de las escuelas de TS. Cabe añadir, que en el nuevo conjunto de principios éticos de la profesión, elaborado por la FITS y la ALAEITS y adoptado en la Asamblea de 2018, se ha incluido como el segundo de dichos principios a los derechos humanos (ALAIETS 2018).

A nivel europeo, destaca la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los países miembros sobre los Trabajadores Sociales, adoptada en 2001, donde se insta a los gobiernos de los Estados miembros a "procurar que los programas de formación para el trabajo social incluyan cursos obligatorios sobre los derechos humanos en general y sobre la aplicación de los derechos humanos a los servicios sociales en particular" (Consejo de Europa 2001).

A escala nacional son pocas las referencias encontradas. En la India representantes de las escuelas de TS colaboraron en el año 2004 con el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC) desarrollando unos estándares mínimos para la educación en TS en dicho país; entre los objetivos destacan la promoción de los valores de la dignidad humana, los DH, la participación democrática de las personas y las relaciones sociales pacíficas y colaborativas (Nadkarni y Sinha 2016). En Australia, las orientaciones sobre los contenidos fundamentales del currículo de TS, de la Asociación Australiana de Trabajo Social, han sido recientemente revisadas, incrementándose el papel de los DH en ellas, los cuales fueron incluidos explícitamente como estándares sobre las cualidades profesionales y los resultados de aprendizaje de la

titulación. A partir de 2008 todas las escuelas de TS están obligadas a informar sobre la inclusión de los mismos en el contenido del plan de estudios básico (Nipperess 2014). En Estados Unidos (EEUU) el Consejo de Educación en Trabajo Social (*Council on Social Work Education, CSWE*) situó en 2009 a los DH dentro del currículo del TS, introduciendo la promoción de los mismos como una competencia central de la profesión (Competencia 2.1.5) que se debe incorporar dentro de la política educativa y de los estándares de acreditación de las escuelas de TS (McPherson 2015).

En España el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (Vázquez 2004) señala que los principios de los DH y la justicia social, así como la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea son fundamentales para el TS. En consecuencia, se señalan una serie de competencias generales para el desarrollo de las diferentes tareas que requiere el perfil profesional; en concreto se contemplan dos unidades de competencias donde se mencionan los DH como criterios de realización: la actualización de conocimientos individuales sobre DH, con la identificación de cuestiones éticas relativas a DH, su resolución –en base al uso adecuado de códigos y consejos de las organizaciones profesionales de TS– y valoración de la eficacia de las estrategias diseñadas y utilizadas para ello (Vázquez 2004). Además, entre los nuevos ámbitos de intervención profesional se señala la defensa de los DH y entre las funciones a desarrollar en el ejercicio profesional se sitúa la función preventiva en materia de DH, en la elaboración y ejecución de proyectos de intervención. Por su parte, en los Criterios para el Diseño de Planes de Estudio de títulos de Grado en Trabajo Social en las distintas universidades del país, se menciona que la formación debe estar orientada a preparar a las/los estudiantes para, entre otros aspectos, contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los DH (CDCDTS y CGCDTS 2007).

Sin duda, los discursos institucionales en torno a los DH los sitúan en un lugar protagónico, bien como una exigencia ética o bien como una competencia profesional fundamental, a adquirir durante la formación académica. Sin embargo, como se apreciará en el siguiente apartado, dichos discursos siguen siendo una mera declaración de intenciones, pues en la práctica, salvo algunos casos excepcionales, los DH no constituyen en la actualidad una asignatura básica en el currículo del TS.

## 6.2. Del discurso a la realidad: la EDH en los currículos de los estudios en trabajo social

Los datos que permiten establecer cuál es el lugar efectivo de los DH en el currículo del TS son escasos, no solo hay pocas experiencias disponibles en la literatura sobre EDH en esta disciplina, sino sobre DH en general (Cubillos-Vega 2017). Comenzando por los estudios de pregrado, encontramos que en el currículo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Hacettepe, la primera universidad en impartir esta titulación en Turquía, los temas relativos a la dignidad de la persona y la justicia social se trabajan de forma transversal en las asignaturas básicas de tra-

bajo social en primer y segundo año, además de contar con una asignatura específica denominada Derechos Humanos en Trabajo Social, impartida en tercer año, que es complementada con una asignatura de ética, donde se utiliza el enfoque de DH como parámetro para resolver los dilemas éticos que surgen entre los valores del TS (Beydili y Yildirim 2013). En India Nadkarni y Sinha (2016) cuentan cómo las escuelas de TS están incorporando gradualmente la perspectiva de los DH en sus planes de estudio y cómo estas han sido pioneras en la elaboración de algunos Programas sociales y, especialmente, ejerciendo como lobby para el cambio de algunas políticas sociales orientadas a la protección de los derechos de la infancia, las mujeres y el derecho a la educación, a la salud y a un sustento mínimo. En Australia, tras la inclusión de los DH como estándares profesionales y de resultados de aprendizaje de la titulación, a partir de 2008 se han venido desarrollando una serie de asignaturas dedicadas a los DH en todo el currículum de TS, sin embargo, los DH aún no están del todo asentados en la práctica profesional (Nipperess 2014). En Guyana, Henry (2015) reporta una investigación en la que se revisó el currículo de trabajo social y se contrastó con un cuestionario orientado a sondear el conocimiento sobre leyes y convenios de DH y su aplicación a la práctica; los resultados mostraron un nivel muy bajo de conocimiento y la consecuente dificultad de aplicación, pese a que en el currículo se disponía de asignaturas que abordaban dichos temas. Este supone un ejemplo de que no es suficiente implementar materias “relacionadas” con DH dentro de otras asignaturas, sino que su conocimiento y la posibilidad de su aplicación en la práctica, requiere de una estrategia educativa integral.

Una cuestión diferente plantea Duarte (2014) quien revisa la EDH en las titulaciones de TS de las universidades ubicadas en la Macrozona Norte de Chile. La autora resalta la contradicción entre los perfiles de egreso que declaran las universidades al ofrecer sus estudios y la estructura de los planes, puesto que, pese a que cuentan con algunas asignaturas sobre DH y que estos se incluyen de forma transversal en otras asignaturas (como las prácticas profesionales o la ética), los DH no son evidenciados en dichos perfiles. En este caso se plantea una cuestión muy diferente a la situación global encontrada, donde lo habitual es que se declaren los DH como uno de los objetivos de la formación y/o como una de las competencias profesionales fundamentales pero, sin embargo, estas declaraciones no se concretan en los programas formativos en la forma de asignaturas obligatorias/básicas. En el caso del estudio de Duarte (2014) cabe preguntarse por qué los DH son silenciados o ignorados en la declaración de intenciones, pese a estar presentes en el currículo. Al respecto, la autora cree que, dado que los perfiles de egreso y la programación de asignaturas constituyen declaraciones políticas de lo que la academia proyecta como aquello que define y lo que se estima necesario en la formación de las/los futuros profesionales, se produciría una tensión con el mercado y las definiciones éticas y políticas fundamentales del TS. Sin embargo, lo cierto es que en la mayoría de los países donde se imparte TS se está adoptando un enfoque de competencias, siendo el caso de EEUU y la UE paradigmáticos; un enfoque que está indudablemente orientado al mercado y que pese a ello reconoce a los DH como una competencia a declarar, sobre todo en aquellas profe-

siones con mayor incidencia social. Sin duda esta es una cuestión pendiente de analizar, que aquí lamentablemente no da lugar a abordar.

En el caso de Argentina se ha venido produciendo un gran impulso de la EDH en los últimos años en los niveles educativos básico y secundario, aunque dicho impulso no ha calado el nivel superior; al margen de esta realidad, la Universidad Popular Madres Plaza de Mayo, en Buenos Aires, imparte una Licenciatura en Trabajo Social especialmente orientada a la formación profesional crítica y comprometida en la defensa de los DH, preparando a las/los futuros profesionales para actuar en materia de DH con un enfoque marcadamente político (Cubillos 2017).

En lo que respecta a España, Pacheco y Sánchez (2014) evidencian la ausencia general de una asignatura cuyo principal objeto sean los DH, pese a la existencia de diversas asignaturas –optativas y obligatorias– muy heterogéneas, esto es, con diferentes grados de enfocar los DH, ya sea de modo global o no global, y dentro de estas últimas, asignaturas con un contenido parcial y muy concreto de DH, otras con un descriptor específico de los mismos, y otras con una perspectiva ética/deontológica donde se incluye el tema de los DH. Dos años después, Mercado, Valles y De la Paz (2016) analizan 37 planes de estudios de las universidades públicas y privadas que imparten en España el Grado en Trabajo Social, confirmando los resultados del estudio anterior: solo en 25 universidades se impartía formación en DH, y entre las mismas existía una gran heterogeneidad.

En los estudios de posgrado los hallazgos son muy similares. Steen y Mathiesen (2005) evalúan la EDH dentro de las Escuelas de TS y Derecho en EEUU; los autores revisan los títulos y las descripciones de los cursos de Máster of social Work (MSW) para identificar el contenido de DH en los mismos, advirtiendo una evidente escasez de contenidos, pues de los 135 programas de trabajo social analizados más del 90% no incluía asignaturas de DH, existiendo además una gran disparidad entre las escuelas que los incluía. En Myanmar (Birmania) Costello y Aung (2015) basándose en su experiencia como docentes de posgrado en la Universidad de Yangon, indican que tras años de opresión política y censura de los DH en dicho país, las/los graduados no tienen muchos modelos de práctica para aprender directamente sobre DH; en ese marco, la formación se guía por principios de justicia social, DH y ética, mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el análisis del poder, la desigualdad y la desventaja social. Sin embargo, las autoras no señalan la inclusión de estos contenidos en asignaturas concretas situadas en el plan de estudio, con lo cual, no se puede establecer si solo son principios programáticos o si efectivamente conforman el currículo explícito. En lo que respecta a España, los planes de Posgrado en las áreas de ciencias sociales y jurídicas a nivel nacional igualmente presentan escasas ofertas sobre formación en DH; solo un programa de Doctorado sobre DH es coordinado desde un Departamento de TS (Universidad de Deusto) –sin ser un Programa exclusivo de TS– y solo en 3 Másteres (coordinados así mismo por un Departamento de TS) se incorporan los DH entre otras materias (Picornell, Rodríguez y Castelo 2016).

### 6.3. *La enseñanza de los derechos humanos en la práctica*

#### **6.3.1. Experiencias internacionales.**

En el plano internacional se han encontrado igualmente escasas experiencias reportadas sobre EDH en TS (N=12) aunque con una pluralidad de contextos y enfoques (Acquaye y Crewe 2012; Altinova, Duyan y Hamido 2016; Bell, Moorhead y Boetto 2015; Chen, Tung y Tang 2015; Chen, Tang y Liu 2013; Critelli, Lewis y Méndez-López 2017; Davis y Reber 2016; Falk y DuMez 2006; Gammonley et al. 2013; McPherson y Cheatham 2015; McPherson y Mazza 2014). Como se puede apreciar en el cuadro 1, en su mayoría (N=8) corresponden a experiencias Piloto (P), dos a experiencias de participación voluntaria dentro de asignaturas obligatorias (VO) y una a una asignatura optativa (O). Entre ellas priman los DH como materia principal, seguido de la justicia social. Las principales materias secundarias abordadas se refieren a cuestiones de género y el abordaje de la pluralidad en diversos ámbitos tales como conflictos bélicos internacionales, discriminación racial e inmigración. La duración de los mismos es variada, habiendo experiencias desarrolladas desde un mes hasta dos años, la mayoría de las cuales se ejecuta por primera/única vez. El encuadre basado en competencias se encontró en cinco experiencias, todas provenientes de EEUU. Los casos encontrados, así mismo, integran en gran medida los componentes de la EDH integral (N=9): cognitivos (C), emocionales (E) y para la acción (A) y en los cuatro casos restantes, componentes cognitivos y emocionales. De acuerdo con la integración de estos tres componentes, como se señaló, la EDH se puede clasificar de integral o no. Así, en el cuadro 2 se recoge dicha categoría, además del análisis de los modelos de EDH (M1, M2, M3) de acuerdo con la clasificación de Tibbitts (2002), y de la tipología de las ideologías de Bajaj (2011): la ciudadanía global (CG), la coexistencia (C) o la acción transformadora (AT). Vemos que nueve de las doce experiencias se enmarcan dentro del Modelo de la responsabilidad (M2), mientras que las tres restantes lo hacen en el modelo de la transformación (M3); no obstante, con independencia del modelo, se aprecia que la mitad de las experiencias se abordan en un marco ideológico de la acción transformadora (N=6), una integra esta última junto con la ideología de la coexistencia y las cinco restantes, se sitúan en el marco de la ciudadanía global. En el mismo cuadro es posible ver, así mismo, la diversidad de estrategias abordadas, aunque solo el 50% se dirige a empoderar ya sea a las/los estudiantes, ya sea a la comunidad. En consecuencia, aquellas experiencias que declaran un firme compromiso con el objetivo emancipador de la EDH coinciden con un enfoque crítico. Aunque la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la pedagogía crítica se reduce a la mitad de casos.

CUADRO 1. Análisis de experiencias formativas en materia de EDH

| Caso | País                         | Nivel         | Tipo | Materia principal    | Materias/s secundarias                   | Duración    | Nº  | Competencias | Componente |
|------|------------------------------|---------------|------|----------------------|--|-------------|-----|--------------|------------|
| 1    | Turquía                      | Grado         | VO   | DH                   | Género                                   | 12 sesiones | 1   | No           | C/E/A      |
| 2    | EEUU                         | Grado         | P    | DH                   | Arte, activismo                          | 1 semestre  | 1   | CSWE         | C/E/A      |
| 3    | Taiwán                       | Grado         | P    | DH                   | Género, indigenización                   | n/s*        | 1   | No           | C/E/A      |
| 4    | EEUU                         | Grado         | P    | DH                   | Activismo                                | 2 semestres | 1   | CSWE         | C/E/A      |
| 5    | Israel, Palestina y Jordania | Grado         | P    | DH                   | Educación para la paz                    | 2 años      | 1   | n/s          | C/E/A      |
| 6    | EEUU, Sudáfrica              | Posg.         | O    | Justicia Social y DH | Barreras a la participación              | n/s         | 3   | CSWE         | C/E/A      |
| 7    | EEUU                         | Grado         | VO   | Justicia Social y DH | Justicia económica                       | n/s         | n/s | CSWE         | C/E/A      |
| 8    | Taiwán                       | Grado         | P    | DH                   | Género, Inmigración                      | 3 semestres | 1   | No           | C/E        |
| 9    | México, EEUU                 | Grado         | P    | Discapacidad         | Enfoque DH, Legal                        | 14 sesiones | 1   | No           | C/E        |
| 10   | EEUU, Guatemala              | Grado y Posg. | P    | DH                   | Género (No violencia contra las mujeres) | 1 mes       | 1   | CSWE         | C/E/A      |
| 11   | Australia, India             | Grado         | P    | Justicia Social y DH | Género (Opresión)                        | 4 meses 1/2 | 1   | No           | C/E/A      |
| 12   | EEUU                         | Grado         | OA   | DH                   | Servicios Sociales                       | n/s         | 1   | No           | C/E        |

Fuente: Elaboración propia.

(\*) n/s: no se sabe.



CUADRO 2. Análisis de experiencias formativas en materia de EDH (continuación)

| Caso | EDH Integral | Modelo | Ideología | Estrategia  | Empoderar | Enfoque crítico | Pedagogía crítica |
|------|--------------|--------|-----------|---|-----------|-----------------|-------------------|
| 1    | Si           | M3     | AT        | Programa EDH para Mujeres.  | Si        | Si              | No                |
| 2    | Si           | M2     | AT        | Campaña de activismo artístico.   | No        | Si              | No                |
| 3    | Si           | M2     | AT        | Investigación acción en Programa EDH y género; promover actitudes favorables.                             | No        | Si              | No                |
| 4    | Si           | M2     | AT        | Activismo artístico; promover Compromiso; enfoque global.   | Si        | Si              | Si                |
| 5    | Si           | M3     | C / AT    | Entrenamiento para profesionales comunitarios por la defensa de DH para la educación para la paz.         | Si        | Si              | Si                |
| 6    | Si           | M2     | CG        | Aprendizaje Servicio; internacionalización.   | Si        | Si              | No                |
| 7    | Si           | M2     | CG        | Contratos de aprendizaje; desarrollar habilidades; aprendizaje autónomo.                                  | No        | No              | No                |
| 8    | No           | M2     | CG        | Programa EDH; concientizar sobre DH en torno al género y la diversidad cultural.                          | No        | No              | No                |
| 9    | No           | M2     | CG        | Online; Internacionalización; Interdisciplinariedad (Derecho y TS).                                       | No        | No              | No                |
| 10   | Si           | M3     | AT        | Visita -Delegación internacional para Comprender violaciones DH en terreno para promover Políticas de DH. | Si        | Si              | Si                |
| 11   | Si           | M2     | AT        | Programa internacional de corta duración; competencias culturales; enfoque global.                        | Si        | Si              | No                |
| 12   | No           | M2     | CG        | Investigación acción: Analizar aplicación de DH en el lugar de prácticas.                                 | No        | No              | No                |

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, es posible analizar los contenidos de estas experiencias educativas en base a unos contenidos mínimos que debería integrar la EDH en el ámbito del TS, deducidos de las aportaciones metodológicas existentes en la literatura sobre EDH, las cuales se han sistematizado y presentado como una propuesta de indicadores, a la vez que se utilizan para analizar las experiencias disponibles (Cuadro 3).

Para que la EDH sea integral debe incorporar tres componentes: cognitivos (educación sobre DH), actitudinales (educación en derechos humanos) y para la acción (educación para los DH):

1. *Componentes cognitivos.* Se han situado aspectos normativos, sociales y axiológicos: la historia de los DH (H); sus fundamentos ético-filosóficos (F); los sistemas de protección (SP); sus instrumentos y mecanismos de defensa (I-M) y los ámbitos de aplicación de los DH en el TS (DH-TS).
2. *Componentes actitudinales.* Requieren de una educación democrática (ED), entendida como aquella que, en un marco de igualdad y libertad de participación, promueve una actitud crítica, y que, si bien se puede desarrollar en varios niveles según la participación se oriente a un nivel macro, meso o micro (Meza 2013) en este caso –dado que los datos no permiten un mayor análisis– se vinculará a la relación en el aula entre el alumnado y las/los docentes en un marco de atención a los valores arriba señalados (igualdad, libertad y actitud crítica); este indicador a su vez será desglosado en la existencia clara de estrategias favorecedoras de la participación (Pp) y de la atención al pluralismo (PI) en los contenidos y casos abordados.
3. *Componente de la acción.* Los indicadores incorporados son: el abordaje experiencial y/o de casos (E-C); el análisis de problemas sociales contingentes al TS (PS); el fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico (R/PC) y actividades orientadas al activismo (A).

En los casos en que no se ha podido determinar –del análisis de contenido realizado– la existencia de estos indicadores, se ha asumido que no se han considerado en la acción formativa. En el cuadro 3, así mismo, se ha añadido en la última fila el recuento de casos que incorporan explícitamente cada uno de los indicadores. Como se puede apreciar, las cuestiones teóricas como la historia de los DH o sus fundamentos éticos y filosóficos, imprescindibles para comprender el proceso de construcción de los mismos y su importancia como sistema de principios éticos, se abordan escasamente. Los sistemas de protección, igualmente, son un tema ausente, cuyo conocimiento es importante para comprender el valor de los DH como instrumento político. Cuesta comprender cómo es posible abordar los ámbitos de aplicación de los DH en el TS (que en 9 de los 12 casos se incluye) sin una comprensión amplia de los aspectos teóricos señalados. Respecto a la educación “en” DH, los resultados son más alentadores y reflejan que estas experiencias se están realizando en un adecuado marco de educación democrática. Así mismo, se incluyen varias actividades orientadas a la acción, siendo, sin embargo, escasamente usado el recurso al activismo.

**CUADRO 3. Propuesta de indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en TS y aplicación**

| Caso           | Educación sobre DH |    |    |     |       | Educación en DH |    |    |       |    | Educación para los DH |    |  |  |  |
|----------------|--------------------|----|----|-----|-------|-----------------|----|----|-------|----|-----------------------|----|--|--|--|
|                | H                  | F  | SP | I-M | DH-TS | ED              | Pp | PI | E / C | PS | R / PC                | A  |  |  |  |
| 1              | -                  | Si | -  | Si  | Si    | Si              | Si | -  | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 2              | -                  | -  | -  | Si  | Si    | Si              | Si | -  | Si    | Si | Si                    | Si |  |  |  |
| 3              | -                  | -  | -  | -   | Si    | Si              | Si | Si | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 4              | Si                 | Si | -  | -   | Si    | Si              | Si | Si | Si    | Si | Si                    | Si |  |  |  |
| 5              | -                  | Si | -  | -   | Si    | Si              | Si | Si | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 6              | Si                 | -  | -  | -   | Si    | Si              | Si | Si | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 7              | -                  | -  | -  | -   | -     | -               | -  | -  | Si    | -  | -                     | -  |  |  |  |
| 8              | -                  | -  | -  | -   | Si    | -               | Si | Si | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 9              | -                  | -  | Si | Si  | -     | -               | Si | Si | Si    | -  | -                     | -  |  |  |  |
| 10             | -                  | -  | -  | -   | Si    | Si              | Si | -  | Si    | Si | Si                    | Si |  |  |  |
| 11             | -                  | -  | -  | -   | -     | Si              | Si | Si | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| 12             | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | Si              | Si | -  | Si    | Si | Si                    | -  |  |  |  |
| <b>Incluye</b> | 3                  | 4  | 2  | 4   | 9     | 9               | 11 | 7  | 12    | 10 | 10                    | 3  |  |  |  |

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3.2. Las universidades españolas

Se han tomado como referencia los estudios más recientes que analizan la inclusión de la EDH en las Universidades españolas, en los planes de Grado en Trabajo Social (Mercado, Valles y De la Paz 2016; Pacheco y Sánchez 2014) y en los estudios de posgrado (Picornell, Rodríguez y Castelo 2016), donde ya se aprecia la escasez de asignaturas sobre DH en la formación de TS, y en los raros casos en que están presente, su poca homogeneidad e inadecuación de contenidos. En base a los mismos, se ha actualizado la información disponible revisando las mismas fuentes y se ha determinado, además, el contenido de las asignaturas de DH encontradas, en base a los indicadores propuestos en el apartado anterior.

Se han identificado igualmente 37 universidades que imparten el Grado en Trabajo Social – 30 públicas y 7 privadas–. Si bien algunas de ellas imparten el doble grado de TS combinado con Criminología, Sociología o Educación social, el análisis se ha reservado a la titulación de Grado en Trabajo Social. Entre ellas, el 54% incluye los DH en la descripción y/o presentación de titulación o competencias profesionales y el 57% (21 universidades) incluye dentro de alguna asignatura algún contenido sobre DH. Sin embargo, solo 7 universidades (19%), de las cuales todas públicas, contemplan alguna asignatura específica de DH: en 4 de ellas de carácter obligatorio (Ob) y en 3 casos, optativas (Op). En el cuadro 4 se puede ver que pese a que las denominaciones son diversas, en general, todas ellas están centradas en el componente cognitivo, de lo cual se deriva que no incorporen un enfoque crítico ni tengan entre sus finalidades el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Estas asignaturas se pueden situar en el nivel intermedio de la pirámide de Tibbitts (2002) en el modelo de la responsabilidad (M2) dirigido a futuros profesionales con incidencia en los DH. Respecto a su orientación ideológica (Bajaj 2011) en todos los casos se limita a un planteamiento de ciudadanía global (CG) sin considerar ni la transformación de los sujetos (alumnado) ni de la comunidad (mediante su intervención).

Tal como concluyeron Pacheco y Sánchez (2014) aun destaca la ausencia de una asignatura cuyo principal objeto sean los DH, no obstante, si bien existe gran heterogeneidad entre las asignaturas no específicas de DH, en aquellas específicas se aprecia bastante homogeneidad entre los contenidos y modelos pedagógicos (cuadro 4). Respecto al estudio de Mercado, Valles y De la Paz (2016) donde las autoras identifican 25 universidades donde se impartía formación en DH, en este trabajo hemos visto reducida esa cantidad a 21, de las cuales solo en 7 casos se puede afirmar que se trataría de formación en derechos humanos propiamente tal, aunque lejos de cumplir los parámetros que exigiría una EDH integral.

CUADRO 4. Asignaturas de DH en el Grado en TS en las universidades españolas

| Caso | Universidad                       | Asignatura                       | Tipo | Pensam. Crítico | Componente | Enfoque crítico | Modelo | Ideología |
|------|-----------------------------------|----------------------------------|------|-----------------|------------|-----------------|--------|-----------|
| 1    | Universidad de Jaén               | Ciudadanía y DH                  | Op   | No              | C          | n/s             | M2     | CG        |
| 2    | Universidad de Málaga             | DH                               | Op   | No              | C          | No              | M2     | CG        |
| 3    | Universidad de Castilla La Mancha | DH y Ciudadanía (solo en Toledo) | Op   | No              | C          | No              | M2     | CG        |
| 4    | Universidad de León               | Concepciones del hombre y DH     | Ob   | No              | C/E        | No              | M2     | CG        |
| 5    | UNED                              | Fundamentos de los DH en el TS   | Op   | No              | C          | No              | M2     | CG        |
| 6    | Universitat de València           | DH: Derechos Sociales            | Ob   | Si              | C          | n/s             | M2     | CG        |
| 7    | Universidad de Oviedo             | DH                               | Ob   | Si              | C          | No              | M2     | CG        |

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 5. Contenidos de las asignaturas de DH en el Grado en TS en las universidades españolas de acuerdo a la propuesta de indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en TS

| Caso | Educación sobre DH |    |    |     |       |    |    | Educación en DH |     |    |      |    |   |   | Educación para los DH |   |   |  |
|------|--------------------|----|----|-----|-------|----|----|-----------------|-----|----|------|----|---|---|-----------------------|---|---|--|
|      | H                  | F  | SP | I-M | DH-TS | ED | Pp | PI              | E/C | PS | R/PC | A  |   |   |                       |   |   |  |
| 1    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | -  | Si              | Si  | -  | -    | Si | - | - | -                     | - | - |  |
| 2    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | -  | -               | -   | -  | -    | Si | - | - | -                     | - | - |  |
| 3    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | -  | -               | Si  | Si | -    | Si | - | - | -                     | - | - |  |
| 4    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | Si | Si              | Si  | Si | -    | Si | - | - | -                     | - | - |  |
| 5    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | -  | -               | -   | -  | -    | -  | - | - | -                     | - | - |  |
| 6    | Si                 | Si | Si | Si  | Si    | -  | Si | -               | Si  | Si | -    | Si | - | - | -                     | - | - |  |
| 7    | Si                 | Si | Si | Si  | -     | -  | -  | -               | -   | -  | -    | -  | - | - | -                     | - | - |  |

Fuente: Elaboración propia.

Así, en el cuadro 5 se refleja una carencia de elementos orientados a una educación “en” DH y una educación “para” los DH, limitándose todas las universidades a impartir una educación “sobre” DH; aunque cabe decir a su favor que en la mayoría (N=5) se integra el análisis de problemas sociales (PS) y en varias (N=4) se utiliza como recurso didáctico el análisis de casos (E /C). Martínez (2017) compara –en su Tesis doctoral– las prácticas educativas sobre DH en TS en Inglaterra y España, concluyendo que en ambos países la ideología neoliberal está penetrando cada vez con más fuerza en las instituciones de enseñanza superior y las entidades donde se desempeñan las/los trabajadores sociales, imponiendo por una parte cierta presión para trasladar la normativa sobre DH a la enseñanza (como se pudo confirmar en los epígrafes anteriores) pero por otra parte, ello se realiza bajo una perspectiva estrecha, orientada a adoptar relaciones cada vez más burocráticas y distantes con las/los estudiantes, esto es, una educación ni democrática ni reflexiva. Ello se evidencia en la falta de una perspectiva orientada a la educación *en y para* los DH, en un modelo que se oriente a la transformación y al pensamiento crítico (cuadro 5).

## 7. Conclusiones

Como se ha venido defendiendo, los DH son un instrumento de gran importancia para el desempeño del TS, siendo indiscutible el papel de esta profesión en su promoción y protección. Por ello, su inclusión en la formación académica de las/los futuros trabajadores sociales se constituye en una prioridad.

Una de las cuestiones que orientaron este estudio fue determinar la congruencia entre lo esperado en las prescripciones institucionales sobre DH en la formación académica –el plano discursivo– y la realidad, su ubicación en los currículos y la implementación de los mismos. Se ha podido determinar que ni en los casos internacionales analizados ni en nuestro país, la formación académica prepara adecuadamente para trabajar en temas que implican DH. Los resultados no han sido favorables y reflejan que la EDH en TS está lejos de ser considerada seriamente. En general, la EDH no figura de manera explícita en el currículum del TS y son escasas las experiencias en la materia, que constituyen en su mayoría experiencias piloto. Transcurrida más de una década desde que Dominelli (2007) se preguntara cómo era posible que las/los trabajadores sociales puedan aprender a identificarse profesionalmente con la promoción y defensa de los DH, si su propia educación no contemplaba el compromiso profesional con mismos. Vemos que la situación poco ha cambiado.

Así, en el caso de España resulta no menos que curioso determinar cómo se podrían hacer efectivas las competencias enunciadas en el Libro Blanco si en la práctica no se garantiza una base mínima de contenidos sobre DH en los estudios de Grado. ¿Qué conocimientos sobre DH se habrían de actualizar, si nunca se han teni-



do? ¿En base a qué criterios se podrían aplicar los códigos de ética o hacer frente, y aun evaluar las estrategias adoptadas, ante un problema, conflicto o dilema ético relacionado con DH?

En este trabajo, se ha querido avanzar un paso más respecto a los estudios ya disponibles, analizando, además de las asignaturas ofertadas, el tipo estrategia utilizada en las mismas, el detalle de sus contenidos, el modelo pedagógico y la ideología subyacente en los mismos, a la luz de los modelos aportados en el ámbito de la EDH y, en definitiva, de lo que se espera que sea una acción educativa en DH de carácter integral.

La formación en DH en TS, concebida como educación en, sobre y para los DH, correspondería, como mínimo a una asignatura donde los DH no se reduzcan a su aspecto jurídico, social o ético, sino que los aborde desde estas tres perspectivas de manera global. Sin embargo, en esta articulación de significados, los DH como sistema ético toman especial relevancia y es por ello que se estima que su enseñanza, cuando no puede realizarse en el marco de una asignatura específica, al menos, debiera incluirse en una asignatura de ética con un abordaje reflexivo, pues la reducción de los DH a su mera perspectiva jurídica resulta insuficiente. Los DH han de trabajarse en profundidad, de manera reflexiva, deben entenderse primero sus fundamentos y su historia, aplicarse al análisis de diversas situaciones con un enfoque local e internacional, y traducirse en acciones. Ello requiere una dedicación lectiva importante y reforzarse con un enfoque transversal de los contenidos de DH en el currículo y en perspectiva transdisciplinar. Así mismo, habría que prestar especial atención a la relación histórica que el TS ha tenido con los DH, resaltando cómo el TS ha contribuido –y sigue haciéndolo– a su desarrollo, fomentando actitudes positivas en el alumnado al vincularlos directamente con la identidad del TS y la práctica profesional, debatiendo de qué manera se pueden seguir impulsando y promoviendo en cada contexto.

Entre las limitaciones de este trabajo la principal radica en que a nivel internacional solo se han podido revisar algunos currículos y experiencias disponibles en la literatura. Seguramente han quedado fuera muchos casos que no se han reportado por ese medio. Por ello, no se pretende que el análisis derivado sea generalizable a una situación global, aunque si se estima que da bastantes pistas sobre el estado de la cuestión. En este sentido, sería preciso que la AIETS y las correspondientes asociaciones regionales realizaran un diagnóstico global de la EDH en las escuelas de TS de cada país, tal como aquí se ha pretendido esbozar respecto a España. Así mismo, los indicadores básicos que aquí se han presentado, sistematizados en base a las propuestas desarrolladas en el ámbito de la EDH general, quedan a disposición de la comunidad docente e investigadora para nuevos estudios.

## 8. Referencias

- ACNUDH. 2018. "Planes o Estrategias de Acción Para La Educación En Derechos Humanos": ACNUDH Website. Consulta 20 de febrero de 2018. (<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/NationalActionPlansHumanRightsEducation.aspx>).
- ACNUDH y Equitas. 2010. *Cómo Evaluar Las Actividades de Capacitación En Derechos Humanos Manual Para Educadores En Derechos Humanos*. Ginebra: ACNUDH y Equitas.
- Acquaye, L. y S. Crewe. 2012. "international programs: advancing human rights and social justice for African American students" *Journal of Social Work Education* 48-4: 763-784.
- ALAIETS. 2018. "Consulta de la Asociación Internacional de Escuelas De Trabajo Social Sobre los Principios Éticos de la profesión". ALAIETS Website. Consulta 04 de febrero de 2018. (<http://www.ts.ucr.ac.cr/html/alaeits/alaeits-es-documen.htm>).
- Altinova, Duyan y Hamido. 2016. "The Impact of the Human Rights Education Program for Women on Gender Perceptions of Social Work Students". *Research on Social Work Practice*: 1-9. Consulta 15 de enero de 2018 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049731516679889>).
- Bajaj, M. 2011. "Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches". *Human Rights Quarterly* 33-2:481-508.
- Bell, K., B. Moorhead y H. Boetto. 2015. "Social work students' reflections on gender, social justice and human rights during a short-term study programme to India". *International Social Work* 60-01:32-44.
- Beydili, E. y B. Yildirim. 2013. "Human Rights as a Dimension of Social Work Education". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106:1393-1398.
- Carvalho, M. y C. Estêvão. 2013. "Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 21-80:405-32.
- CDCDTS y CGCDTS. 2007. *La formación universitaria en Trabajo Social Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Madrid, Barcelona: CDCDTS y CGCDTS.
- Centre for Human Rights. 1994. *Human rights and social work: A manual for schools of social work and the social work profession*. Geneva, Switzerland: United Nations.
- Chen, Tang y Liu. 2013. "Framing Human Rights and Cultural Diversity Training in Social Work Classrooms the Case of Female Marriage Immigrants in Taiwan". *Affilia. Journal of Women and Social Work*. 28-4: 429-439.
- Chen, Tung y Tang. 2015. "Teaching about Human Rights in a Social Work Undergraduate Curriculum: The Taiwan Experience". *British Journal of Social Work*. 45-8: 2335-2350.
- Consejo de Europa. 2001. "Recomendaciones del Comité de Ministros a los países miembros sobre los trabajadores sociales" Comité de Ministros: 17 de enero de 2001.
- Cordero, N., J. Palacios y I. Fernández. 2006. "Trabajo Social y Derechos Humanos: razones para una convergencia". *Acciones e Investigaciones Sociales* 1: 228-243.
- Costello S. y U. Aung. 2015. "Developing social work education in Myanmar". *International Social Work* 58-4:582-594.

Critelli, Lewis y Méndez-López. 2017. "Educating for an Inclusive World: Lessons Learned From a Globally Networked Human Rights and Disability Course for Social Work and Law Students." *Journal of Teaching in Social Work* 37-2:121-137.

Cubillos, C. 2017. "Trabajo Social, Derecho y Educación: colaboración transdisciplinar en el ámbito de la Educación en Derechos Humanos." En *Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social*, coordinado por A. Lima, E. Pastor y C. Verde. Cizur Menor: Thomson Reuters ARANZADI.

Cubillos-Vega, C. 2017. "Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)." *Revista Española de Documentación Científica* 40-1: e163. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.1.1387>

Davis, A. y D. Reber. 2016. "Advancing Human Rights and Social and Economic Justice: Developing Competence in Field Education." *Journal of Human Rights and Social Work* 1-3:143-153.

Dominelli, L. 2007. "Human Rights in Social Work Practice: An Invisible Part of the Social Work Curriculum?" Pp. 16-43 en *Challenges in Human Rights: A Social Work Perspective*, editado por E. Reichert. New York: Columbia University Press.

Duarte, C. 2014. "La formación en derechos humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social." *Serviço Social & Sociedade* 119:482-507.

Enríquez, J. y J. Muñoz. 2014. *Educación plena en derechos humanos*. Madrid: Trotta.

Falk D. y E. DuMez. 2006. "Social Work as a Human Rights Profession: Raising Awareness among Undergraduate Social Work Students in the U.S.A. to Transform Practice." *Proceedings of the 33rd World Congress of Schools of Social Work*. Santiago, Chile: International Association of Schools of Social Work.

Gammonley, D., k. Rotabi, J. Forte y A. Martin. 2013. "Beyond Study Abroad: A Human Rights Delegation to Teach Policy Advocacy." *Journal of Social Work Education* 49-4:619-634.

García, J. y A. Soloanes. 2015. "Promoción de los derechos humanos: la educación en derechos." Pp. 91-116 en *Los Derechos Humanos en España: un balance crítico*, dirigido por F. Rey. Valencia: Tirant lo Blanch.

Healy, L. 2008. "Exploring the History of Social Work as a Human Rights Profession." *International Social Work* 51-6:735-48.

Henry, P. 2015. "Analyzing the Integration of Human Rights into Social Work Education." *Issues in Social Science* 3-2:100-113.

IASSW, IFSW y ICSW. 2012. *The Global Agenda for Social Work and social development. commitment to action*. IASSW, IFSW & ICSW. Consulta 15 de enero de 2018. (<http://cdn.ifsw.org/assets/globalagenda2012.pdf>)

Ife, J. 2001. "Local and Global Practice: Relocating Social Work as a Human Rights Profession in the New Global Order." *European Journal of Social Work* 4-1:5-15.

Ife, J. and L. Fiske. 2006. "Human Rights and Community Work: Complementary Theories and Practices." *International Social Work* 49-3:297-308.

IFSW. 2018. "Global Definition of Social Work." IFSW Website. Consulta 15 de enero de 2018. (<http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>)

Jares, X. 2006. "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas." Pp. 75-101 en *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, editado por S. Ribotta. Madrid: Dykinson.

Katz, S., N. Flowers and K. Rudelius-palmer. 2017. "Notes From the Field: 7th International Conference on Human Rights Education, Santiago, Chile, December 12-14, 2016." *International Journal of Human Rights Education* 1-1: 1-7.

Keeney, A., A. Smart, R. Richards, S. Harrison, M. Carrillo y D. Valentine. 2014. "Human Rights and Social Work Codes of Ethics: An International Analysis." *Journal of Social Welfare and Human Rights* 2-2:1-16.

Magendzo, A. 2003. "Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos." *Revista de Pedagogía Crítica* 2-2:19-27.

Magendzo, A., M. Abraham y C. Dueñas. 1993. *Manual para profesores: curriculum y derechos humanos*. Santiago de Chile: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Martínez, M. 2017. *Human rights and social justice in social work education: a critical realist comparative study of England and Spain*. Durham Theses, Durham University. Consulta 23 de enero de 2018. (<http://etheses.dur.ac.uk/11991/>)

McPherson, J. y N. Mazza. 2014. "Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection." *Social Work Education* 33-7:944-958.

McPherson, J. y L. Cheatham. 2015. "One Million Bones: Measuring the Effect of Human Rights Participation in the Social Work Classroom." *Journal of Social Work Education* 51-1:47-57.

McPherson, J. 2015. *Human Rights practice in Social Work: A Rights-Based Framework and two new measures*. Florida: Florida State University. Electronic Theses. Consulta 06 de mayo de 2017. (<https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:273511/datastream/PDF/view>)

Mercado, E., M. Valles y P. De La Paz. 2016. "La formación en derechos humanos en los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en España." Pp. 1-23 en *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, coordinado por D. Carbonero, N. Caparros y C. Gimeno. Logroño: Universidad de la Rioja.

Meza, M. 2013. "¿Qué significa educación democrática?" *Derecho y Humanidades* 21:71-83.

Mihr, A. 2004. "Educación en derechos humanos en el ámbito universitario." *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* 35:29-42.

Mihr, A. y H. Schmitz. 2007. "Human Rights Education (HRE) and Transnational Activism." *Human Rights Quarterly* 29-4:973-93.

Naciones Unidas. 2012. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

Nadkarni, V. y R. Sinha. 2016. "Transforming social work education in India: integrating human rights." *Journal of Human Rights and Social Work* 1-1:9-18.

NASW. 2006. "International Policy on Human Rights." *NASW Website*. Consulta 23 de enero de 2018. (<https://www.socialworkers.org/assets/secured/documents/ldf/230-238International.pdf>).

Nipperess, S. 2013. "Human rights: a challenge to critical social work practice and education." Ph.D. Curtin University, Faculty of Humanities, Centre for Human Rights Education. Consulta 04 de diciembre de 2016. ([http://espace.library.curtin.edu.au/R?func=dbin-jump-full&local\\_base=gen01\\_era02&object\\_id=195898](http://espace.library.curtin.edu.au/R?func=dbin-jump-full&local_base=gen01_era02&object_id=195898))

Pacheco, M. y F. Sánchez. 2014. "Derechos Humanos en el Grado de Trabajo Social: una propuesta didáctica". Pp. 185-190 en *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior*. Coordinado por E. Pastor, M. Martínez, M. Avilés y Y. Domenech. Madrid: Universitas.

Picornell-Lucas, A., V. Rodríguez y M. Castelo. 2016. "La formación en derechos humanos en el posgrado en Trabajo Social en la Universidad española". Pp. 1-13 en *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, coordinado por D. Carbonero, N. Caparros y C. Gimeno. Logroño: Universidad de la Rioja.

Reichert, E. 2011. "Human Rights in Social Work: An Essential Basis". *Journal of Comparative Social Welfare* 27-3:207-20.

Ribotta, S. 2006. "Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI". Pp. 153-194 en *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, editado por S. Ribotta. Madrid: Dykinson.

Sewpaul, V. y D. Jones. 2004. *Global Standards for the education and training of the Social Work Profession*. Adopted at the General Assemblies of IASSW and IFSW, Adelaide, Australia in 2004. Consulta 15 de enero de 2018. ([http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf))

Witkin, S. 1998. "Human Rights and Social Work". *Social Work* 43-3:197-201.

Steen, J. y S. Mathiesen. 2005. "Human Rights Education: Is Social Work behind the Curve?". *Journal of Teaching in Social Work* 25-3-4:143-156.

Tibbitts, F. 2002. "Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education". *International Review of Education* 48:159-71.

Tibbitts, F. and P. Kirchsclaeger. 2010. "Perspectives of Research on Human Rights Education". *Journal of Human Rights Education* 2-1:829.

Tuvilla, J. 2008. "La Educación en Derechos Humanos en España." *Avances en Supervisión Educativa* 9:1-22.

Vázquez, O. 2005. *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.

## ARTICULOS/ARTICLES

|   |              |
|---|--------------|
| Los determinantes del desclasamiento social educativo. Un análisis sobre la cohorte de treintañeros con título superior en España / The Determinants of Social Educational Downclassing. An Analysis of the Thirty-Year-Old Cohort in Spain<br>Victoria Bogino-Larrambeberé .....                                 | Págs 9-33    |
| La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos / Human Rights Education in Social Work. Development, recommendations, and challenges<br>Carla Cubillos-Vega .....   | Págs 35-58   |
| La crisis de los Refugiados en Grecia: El desarrollo del racismo. Respuestas antirracistas e implicaciones para el Trabajo Social / Refugee crisis in Greece: The development of racism, anti-racist responses and implications for social work<br>Sofía Dedotsi, Vasilios Ioakimidis y Dimitra-Dora Teloni ..... | Págs 59-69   |
| El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso / Bullying in secondary education: prevalence and approach through a case study<br>Isabel Martínez Sánchez, Elisa Isabel Gómez Vallejo y Rosa Goig Martínez .....   | Págs 71-91   |
| Las percepciones de las personas usuarias sobre la intervención social del trabajo social / The perceptions of users about the social intervention of social work<br>María Asunción Lillo Beneyto .....   | Págs 93-110  |
| The social positioning of immigrants and the social order problem / El posicionamiento social de los inmigrantes y el problema del orden social<br>Ana María López-Narbona .....  | Págs 111-134 |
| Servicio de intervención familiar. De la normativa a la implementación: el caso de Aragón / Family Intervention Service. From the regulation to the implementation: the case of Aragón<br>Elisa Esteban Carbonell, Nuria Del Olmo Vicén y Carlos Gómez Bahillo .....  | Págs 135-150 |

## RESEÑAS/REVIEWS

|   |              |
|---|--------------|
| Blanchard Giménez, M. (Coord.) (2014) Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en el Salvador / Transforming society from the classroom. Project learning methodology for educational innovation in El Salvador<br>(por M.ª Ángeles Hernández Prados) ..... | Págs 151-152 |
| Watts, Beth y Fitzpatrick, Suzanne (2018) Welfare Conditionality / La condicionalidad en el estado del bienestar<br>(por Domingo Carbonero Muñoz) .....   | Págs 153-159 |
| Cortina, Adela (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre / Aporophobia, the rejection of the poor<br>(por Leonel Del Prado) .....   | Págs 161-164 |
| Paris A. Cabello-Tijerina & Reyna L. Vázquez Gutiérrez. Cultura y Educación para la paz. Una perspectiva transversal / Culture and Education for Peace. A transversal perspective<br>(por Diego F. Yanten Cabrera) .....  | Págs 165-169 |