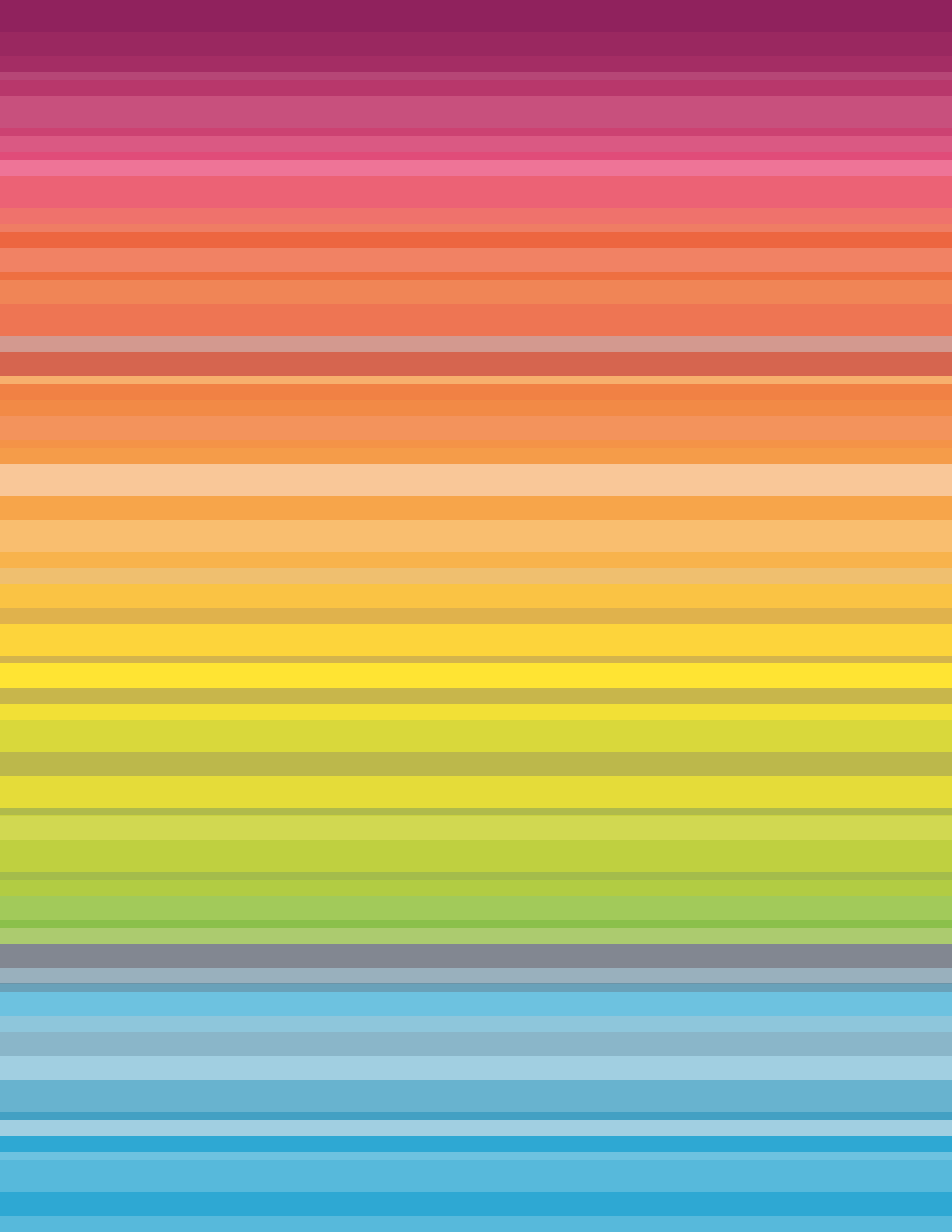
ESTUDIO DE ANÁLISIS DEL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL CURRÍCULUM EDUCATIVO

DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ



DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ

COORDINACIÓN, EDICIÓN GENERAL Y DISEÑO

Defensoría de la Niñez

Centro UC para la Transformación Educativa - CENTRE

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Centro UC para la Transformación educativa (CENTRE UC)

Jefe de estudio: Ernesto Treviño Villarreal

Investigadora senior análisis curricular: Carmen Gloria Zuñiga

Investigador senior análisis curricular: Cristóbal Villalobos Dintrans

Analistas del estudio: Amaranta Cartes; Teresa Cortés; Paula Neira; Patricia Ojeda

"Esta publicación es de uso público y sus contenidos pueden ser reproducidos total o parcialmente"

FORMA DE CITAR

Defensoría de la Niñez (2022). Análisis del enfoque de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el currículum educativo.

CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN	7
2	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	8
	Objetivo general	8
	Objetivos específicos	8
3	MARCO TEÓRICO	9
3.1	Discusión teórica	9
3.1.1	Aproximaciones teóricas a los Derechos Humanos y derechos de los NNA	9
3.1.2	Educación en derechos humanos	10
3.1.3	¿Cómo se abordan los derechos humanos en este estudio?	11
	Conocimiento y conciencia	12
	Vivencia y experiencia	12
	Agencia	13
3.2	Discusión contextual	19
3.2.1	¿Cómo se han abordado los derechos humanos en Chile?	19
3.2.2	¿Cómo se han abordado los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en Chile?	21
3.1.3	¿Cómo se ha abordado la educación en derechos humanos en Chile?	22
	Desde las leyes	22
	Desde el curriculum	24
4	METODOLOGÍA	25
4.1	Preguntas directrices del estudio	26
4.2	Técnicas de investigación y recolección de datos	27
4.2.1	Análisis de contenido	27
4.2.2	Revisión de literatura	28
4.2.3	Grupos de discusión	28
4.3	Categorías de análisis	32
4.4	Identificación de actores involucrados	33
4.5	Selección de la muestra	33
4.5.1	Análisis curricular	33
4.5.2	Selección de currículums internacionales	35
4.5.3	Selección de niños, niñas y adolescentes, participantes del estudio	35
4.6	Selección de fuentes de información	36
5	RESULTADOS	38
5.1	Análisis de la experiencia internacional	38
5.1.1	Argentina	39
	Caracterización del país	39
	Características del Sistema Educativo	42
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	43
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	44

5.1.2	Australia	45
	Caracterización del país	45
	Características del Sistema Educativo	48
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	50
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	53
5.1.3	Colombia	54
	Caracterización del país	54
	Características del Sistema Educativo	56
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	57
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	59
5.1.4	México	61
	Caracterización del país	61
	Características del Sistema Educativo	63
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	64
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	65
5.1.5	Reino Unido	66
	Caracterización del país	66
	Características del Sistema Educativo	69
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	70
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	72
5.1.6	Suecia	74
	Caracterización del país	74
	Características del Sistema Educativo	77
	¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?	78
	¿Cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos?	79
5.1.7	Análisis comparado de los países	81
5.2	**Análisis del curriculum chileno, las carreras de pedagogía y los cursos de formación continua del CPEIP**	**89**
5.2.1	Currículum Escolar	90
	Unidad de Análisis 1: Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)	90
	Unidad de Análisis 2: Objetivos de Aprendizaje (OA)	92
	Unidad de Análisis 3: Bases Curriculares y Programas	101
5.2.2	Análisis de la oferta programática de CPEIP (2019-2020)	105
	Análisis por modalidad de enseñanza	105
	Análisis por actor destinatario	107
5.2.3	Análisis de mallas curriculares en Educación Superior	108
	Análisis por universidades y carreras	110
	Análisis según carácter mínimo o electivo de los cursos	120
	Análisis por semestres	120

5.2.4	Síntesis y conclusiones generales del análisis	123
5.3.	**Resultados de la participación de los niños, niñas y adolescentes**	**125**
5.3.1	Descripción de las actividades y temas	126
5.3.2	Recomendaciones de los niños, niñas y adolescentes	128
5.3.3	Recomendaciones para mejorar el ejercicio	129
6	**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**	**130**
6.1	**Presencia de una educación en, para y desde los DD.HH. en el curriculum escolar, la formación inicial docente y la formación continua**	**130**
6.2	**Presencia de una división funcional entre la agencia, la vivencia y el conocimiento en el sistema escolar**	**132**
6.3	**Ausencia de un marco común y discusión global acerca de cuál es el enfoque que se quiere seguir en DD.HH.**	**134**
6.4	**En Chile no se trata los derechos humanos desde una perspectiva histórica y de memoria en todos los niveles**	**135**
6.5	**La educación en DD.HH. en Chile se declara como extensión futura y transversal en términos de agencia y conocimiento**	**136**
7	**REFERENCIAS**	**138**
8	**ANEXOS**	**147**
8.1	**Anexo 1: Bitácoras de grupos de discusión**	**147**
8.1.1	Bitácora 1 de Grupos de Discusión con Niños, Niñas y adolescentes	147
8.1.1	Bitácora 2 de Grupos de Discusión con Niños, Niñas y adolescentes	149
8.1.1	Bitácora 3 de Grupos de Discusión con Niños, Niñas y adolescentes	151
8.1.1	Bitácora 4 de Grupos de Discusión con Niños, Niñas y adolescentes	153
8.2	**Anexo 2: Análisis del curriculum escolar, la formación inicial docente y la formación continua docente**	**156**
8.2.1	Sección I. Análisis curricular a nivel escolar	156
	Objetivos de Fundamentales Transversales (OFT)	156
	Objetivos de Aprendizaje (OA)	157
	Introducciones de Bases Curriculares y Programas	162
8.2.1	Sección II. Oferta curricular CPEIP 2019-2020	166
8.2.1	Sección III. Mallas curriculares de pedagogía en la Educación Superior	171

1 INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene el Informe Final del Estudio de Análisis del enfoque de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el Currículum Educativo, realizado por el Centro UC para la Transformación educativa (CENTRE UC) para la Defensoría de la Niñez.

Los resultados del Primer Estudio de Opinión de niños, niñas y adolescentes, realizado por la Defensoría de la Niñez (2020), demostraron como uno de los principales nudos críticos la manera en que son abordados los derechos humanos en el currículum educativo. Dentro de los principales hallazgos se mostró que el conocimiento de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes es menor en los niños y niñas de menor edad. Además, se encontró que existe inequidad en el conocimiento de los derechos según tipo de dependencia educacional. Finalmente, es particularmente llamativo el hallazgo de que los niños y niñas declaran que, para dar su opinión, se deben cumplir antes algunos deberes asociados, existiendo detrás la idea de que, para exigir derechos, se debieran primero cumplir con ciertos deberes (Defensoría de la Niñez, 2020), lo que está en línea con otros hallazgos nacionales en la materia, específicamente en un estudio realizado por Zuñiga y otras, donde se evidenció a partir de grupos de discusión de estudiantes de 8° básico y I medio al consultar por sus derechos, que los y las estudiantes los relacionaban al cumplimiento de los deberes (Zuñiga et al., 2020).

Es importante mencionar, además, que el contexto en el que se desarrolla el presente estudio es de carácter especial producto, por una parte, de la crisis social y la crisis socio-sanitaria en que nos encontramos en los últimos años, ambos procesos han puesto en tensión la capacidad de la sociedad chilena de ampliar y fortalecer los derechos humanos, en su ejercicio y comprensión. Así, por una parte, la crisis social ha mostrado importantes violaciones a los derechos humanos de las personas en general, y de niños, niñas y adolescentes en particular (INDH, 2019), así como crecientes violaciones a los derechos migratorios y del derecho a vivir en ambientes protegidos y libres de contaminación de los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, la crisis socio-sanitaria, derivada de la pandemia del Covid-19, ha puesto en tensión los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, en su salvaguarda y promoción, producto de la interrupción del aprendizaje presencial, los posibles efectos en su alimentación, la falta de preparación de los padres para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas, el acceso desigual a plataformas digitales, las insuficiencias a nivel de cuidado de niñas y niños, el incremento de diversos tipos de violencia al interior de los hogares, los costos económicos asociados a pérdida de empleo, incremento de la exclusión escolar, efectos socioemocionales derivados del aislamiento social y la incertidumbre (Unesco, 2021).

En este contexto, evaluar la forma cómo el sistema escolar intenciona y promueve los derechos humanos parece una tarea relevante. En este marco, la Defensoría de la Niñez decide realizar un estudio que busca elaborar propuestas y recomendaciones ante los desafíos identificados con los derechos humanos y su implementación en todos los niveles educativos.

El presente documento está dividido en 6 apartados, incluida esta introducción. Primero se definen los objetivos de investigación, el marco teórico y la metodología. Luego se exponen los resultados tanto del análisis del enfoque de Derechos Humanos en el sistema educativo como de la experiencia internacional. Por último, se desarrollan las conclusiones y recomendaciones a la luz de la experiencia internacional y de los grupos de discusión con niños, niñas y adolescentes.

2
OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general:

Elaborar propuestas y recomendaciones ante los desafíos identificados en el marco curricular, bases curriculares del sistema educativo chileno en relación con los derechos humanos y su implementación en todos los niveles educativos (desde la educación inicial a la educación media y la educación para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, considerando también educación especial, educación superior), en relación a las carreras docentes y formación de docentes en ejercicio, identificando y analizando las brechas existentes entre la situación actual y una situación ideal construida a partir de estándares de derechos humanos y el estudio de la evidencia nacional e internacional.

Objetivos específicos:

a) Identificar y analizar objetivos de aprendizaje (OA) y objetivos de aprendizaje transversal (OAT), contenidos y metodologías de todos los niveles educativos (desde nivel inicial a educación media) contemplados en el marco curricular, bases curriculares y planes y programas educativos, considerando también educación especial que hagan referencia a los derechos humanos en general y a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

b) Analizar las mallas curriculares de educación superior, en relación a la formación en temas de derechos humanos y derechos de niños, niñas y adolescentes, en las carreras de pedagogía y educación parvularia[1] de pre grado.

c) Analizar la oferta programática de los programas o cursos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, impartidos por el CPEIP.

d) Analizar los estándares internacionales de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en materia de marco curricular y bases curriculares.

e) Identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque en derechos humanos, que se encuentren basados en evidencia nacional e internacional.

f) Identificar desafíos del enfoque de derechos humanos en el actual marco curricular y bases curriculares para niños, niñas y adolescentes.

g) Diseñar un escenario ideal junto con propuestas y recomendaciones para alcanzarlo en materia de marco curricular y bases curriculares de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

h) Lograr la participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones, esto es como coinvestigadores, que los incluyan como sujetos de estudio y agentes de cambio, valorando sus opiniones y considerándolas en los análisis correspondientes.

1 La carrera de Educación Parvularia es la que provee formación a aquellas docentes del nivel de enseñanza inicial.

3
MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico, que sustentó la realización de todas las etapas de este estudio, tiene 2 grandes secciones. La primera parte genera una discusión conceptual acerca de los estándares existentes en materia de derechos humanos y sobre qué es la educación en derechos humanos. Posteriormente, se toma postura acerca de cómo serán abordados en este estudio y se argumenta el porqué de esta postura, finalmente se agregan las categorías de análisis que emergieron a partir de la discusión teórica. La segunda sección realiza un análisis acerca de cómo se han abordado los derechos humanos en Chile, desde el punto de vista legal e institucional, posteriormente aborda cómo se ha desarrollado la educación en derechos humanos, desde la normativa educacional hasta lo curricular.

3.1 | DISCUSIÓN TEÓRICA

3.1.1 | APROXIMACIONES TEÓRICAS A LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Al hablar de derechos humanos, se puede decir que existe consenso en torno a su importancia y a su valor como sustento de la convivencia pacífica, el mantenimiento de la democracia y como marco ético y moral que rige las sociedades contemporáneas. A pesar de esto, algunas definiciones, como la que plantea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en adelante Unicef, los conceptualizan como normas que protegen la dignidad humana (Unicef, 2021), mientras que la definición de la Organización de Naciones Unidas, en adelante ONU, o Amnistía Internacional los entiende como algo inherente al ser humano (ONU, 2021; Amnistía Internacional, 2021). A pesar de esto, lo que tienen en común estas dos aproximaciones es que, sean normas o cualidades de las personas, los derechos humanos son patrimonio de cada individuo, protegen la vida y la dignidad humana y son universales. Además, podemos decir que los derechos humanos son reconocidos a partir de la Declaración Universal de 1948, no creados, ya que son parte constitutiva de la persona humana (ONU, 1948). En este sentido, podemos señalar que existe consenso respecto a las características de los derechos humanos, las que dicen relación a su carácter universal e inalienable, indivisibles e interdependientes.

Entendiendo que los derechos humanos son de todas las personas, el artículo 25 de la Declaración Universal enuncia que *"la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales (...)"*. Este fue el punto de partida para que, en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara la Convención sobre los Derechos del Niño, por medio de la cual la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, los niños y niñas necesitan una atención y protección especiales (Unicef, 1989). Esto no implica que los niños y niñas tengan derechos distintos a los consignados en la Declaración Universal, sino que la Convención sobre los Derechos del Niño resguarda que los estados deban tomar medidas especiales de protección

y asistencia para la infancia y adolescencia. Asegura que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a educación y a salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa.

3.1.2 | EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes acarreó, desde el comienzo, una necesidad de difusión de estos a través de la educación. Así, fue la Asamblea General de las Naciones Unidas que, tras la promulgación de la Declaración, solicitó a todos los países miembros que este pacto fuera *"distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios"* (Magendzo y Morales, 2018). Sin embargo, el fenómeno de la educación en derechos humanos no se relaciona solo con la incorporación de temáticas vinculadas a derechos humanos en distintos contextos educativos. Aunque el conocimiento de los derechos es considerado un aspecto relevante para promoverlos, la educación también es un espacio de desarrollo de competencias ciudadanas, de participación, de integración y transformación social (Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH], 2005; ONU, 2012, Magendzo y Morales, 2018; Álvarez-Bravo, 2019). Es por esto que el desarrollo de una educación en derechos humanos no se avoca solo a su promoción y conocimiento, sino que es también el ámbito de la vida de los estudiantes en el que pueden reconocerse y formarse como ciudadanos activos, así como participar de su comunidad e influir en su entorno.

Tomando lo anterior como base para entender la educación en derechos humanos, se debe considerar que no existe una sola perspectiva para dar cuenta de esta idea. Así, por ejemplo, hay diferencias en la manera en que distintos organismos de derechos humanos entienden este concepto. Mientras la ONU lo ha definido desde una perspectiva global, como un conjunto de actividades educativas que promueven el respeto a los derechos humanos, su difusión y protección por medio del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en la educación formal (ONU, 2012), organismos como el Instituto Interamericano de Derechos Humamos, IIDH o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante, Unesco, han propuesto modelos pedagógicos de educación en derechos humanos con una visión menos general, proponiendo planteamientos pedagógicos para abordar las necesidades específicas de la región, relacionadas con su historia y realidad social (IIDH, 2005; Magendzo y Morales, 2018).

Además, es importante mencionar que la discusión en torno a la educación en derechos humanos no termina en su conceptualización o en si su carácter debe ser global o responder a necesidades particulares. En las últimas dos décadas, distintos autores han mostrado la necesidad de observar de cerca la práctica de la educación de los derechos humanos en distintos países, yendo más allá de los planes y propuestas pedagógicas propuestos por los diversos organismos. En general, la discusión gira en torno a qué agentes son los responsables de llevar a la práctica la educación en derechos humanos y de qué forma esto influye en el logro de los objetivos de este enfoque educativo.

Respecto a lo anterior, algunos autores han puesto el foco en los docentes y la escuela, planteando que la falta de dirección en torno a las estrategias pedagógicas, genera diferencias significativas en las formas de implementación de la educación en derechos humanos en distintos sistemas educativos (ONU, 2012; Robinson, 2020). Sin embargo, hay quienes consideran que la responsabilidad recae en la sociedad en su conjunto, la que debe construirse para modelar prácticas democráticas y de respeto por la vida y la justicia social (Álvarez-Bravo, 2019). Por otra parte, autores como Tibbits (2002) o Penhos (2011), se ubican en un punto medio, proponiendo modelos de educación en derechos humanos que involucren necesariamente a las comunidades como agentes y aprendices, complementando la educación formal, o que consideren a los estudiantes como garantes de los derechos humanos desde cualquier rol profesional que asuman en el futuro. De esta forma, el debate sobre qué son y cómo se puede promover la educación en derechos humanos es, aún, una pregunta abierta.

3.1.3 | ¿CÓMO SE ABORDAN LOS DERECHOS HUMANOS EN ESTE ESTUDIO?

La presente investigación se desarrolla desde dos grandes supuestos. Por una parte, y respecto de la noción misma de la educación en derechos humanos, se sigue la propuesta de la ONU (2012) respecto a que la educación en derechos humanos engloba tres ámbitos fundamentales[2]. El primero y más desarrollado en la literatura, **es la educación sobre los derechos humanos**, que considera la contribución al desarrollo del conocimiento y comprensión de todos los principios y normativas de derechos humanos, aquellos valores que la sustentan y los mecanismos de protección existentes. El segundo ámbito es la **educación por medio de los derechos humanos**, lo que significa generar contextos de enseñanza y aprendizaje, en cualquier nivel o modalidad, que respeten los derechos humanos de profesores y estudiantes. El tercer ámbito es la **educación para los derechos humanos**, que implica generar las condiciones para que las personas autónomamente puedan disfrutar y ejercer sus derechos, además de respetar y defender los de los demás (ONU, 2012; Robinson, 2020; Tibbits, 2002). Esta triple concepción permite desarrollar una mirada que no limita el entendimiento de la educación en derechos humanos solamente como un saber, sino también como un aprender a conocer-hacer-convivir- a ser (Delors, 1997).

En segundo término, esta propuesta de investigación se sustenta en el concepto de **autonomía progresiva**, entendida como **la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente** (Defensoría de la Niñez, 2021), entendiendo que el respeto, garantía y reconocimiento de sus derechos no debe estar limitado por su edad. Esta autonomía, sin embargo, aumenta a medida que los niños, niñas y adolescentes avanzan en edad, siendo capaces de ejercer con mayor libertad y conciencia sus derechos y prescindiendo, poco a poco, del acompañamiento de los adultos en ese ejercicio. De esta forma, partimos de la idea

2 A diferencia de otros estudios sobre educación en derechos humanos que se centran en el enfoque sobre derechos humanos (Álvarez-Bravo, 2019; INDH, 2016), la ampliación a estos tres ámbitos permite evidenciar lo que ocurre en el aula y más allá de ella, a través de los enfoques para y por medio de los derechos humanos (Tibbits, 2012; ONU, 2012; Robinson, 2020). Asimismo, es importante mencionar que este enfoque es concordantes con las propuestas del Plan Nacional de Derechos Humanos en el área de niñas, niños y adolescentes (Subsecretaría de Derechos Humanos, 2018) y además con las orientaciones internacionales de la UNICEF y la UNESCO (2008) y las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño (2014) en donde el objetivo de la educación es desarrollar las aptitudes, el conocimiento y las habilidades de niños, niñas y adolescentes con foco en la dignidad humana, la autoestima y la confianza en sí mismo.

de que la educación en derechos humanos solo es factible tomando en cuenta este concepto, debido a que para que pueda desarrollarse plenamente una educación por medio derechos humanos y para los derechos humanos, es fundamental reconocer y validar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, promoviendo y generando una educación en que se vivencien los derechos humanos y en la que los estudiantes sean agentes de su promoción y defensa.

» Conocimiento y conciencia

El primer ámbito en el que se basa la propuesta de este estudio acerca de educación en derechos humanos, tiene que ver con el conocimiento y comprensión de aquellos conceptos fundamentales, principios y normas que se relacionan con los derechos humanos, así como el proceso de toma de conciencia de que cada estudiante o aprendiz es sujeto de derechos y puede reconocerse como tal. Esto es lo que se entenderá como *"educación sobre los derechos humanos"* (Tibbits, 2002; ONU, 2012; Robinson, 2020).

Desde esta propuesta, el conocimiento y la conciencia se enmarcan en lo que, en el ámbito de la educación formal, engloban los contenidos y las habilidades. Estos conocimientos y habilidades, de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) *"deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes"* (INDH, 2016). Si bien esto podría dar a entender que el dominio de estos conocimientos implica exclusivamente un manejo conceptual acerca de las normativas de derechos humanos, lo cierto es que también involucra la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes para aplicarlas en su vida cotidiana.

Para poder entender qué elementos involucran estos conocimientos y habilidades, es importante comprender los objetivos detrás de la propuesta de la ONU (2012) para promoverlos. El primer objetivo apunta no solo a la comprensión, sino que también a la aceptación, a través de la educación, de las normas y principios universales de derechos humanos, las formas de garantía de estos, los mecanismos de protección y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional. En segundo lugar, la toma de conciencia sobre los derechos humanos tiene como objetivo *"el desarrollo de una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente"* (INDH, 2016, p. 10). En base a los planteamientos de Robinson (2020), consideramos que el conocimiento sobre derechos humanos que propone este enfoque debe ser conocimiento situado en el contexto de quien aprende y aplicado a su realidad, donde la conciencia sobre sus propios derechos y los de los demás tenga sentido y se convierta en el marco ético que guiará la vivencia y el ejercicio de los derechos humanos.

» Vivencia y experiencia

El ámbito correspondiente a la vivencia de los derechos humanos, se relaciona con el contexto de aprendizaje y con las relaciones entre los distintos agentes e integrantes del proceso educativo. Es lo que se comprenderá como educación por medio de los derechos humanos (Tibbits, 2002; ONU, 2012; Robinson, 2020).

Si es que se ubica este aspecto de la educación en derechos humanos en las categorías de la educación formal, correspondería a lo que se entiende como valores y actitudes. Así lo ha definido la propuesta de la ONU, sobre educación en derechos humanos (2012), y el INDH (2016), en su propuesta para cursos universitarios de derechos humanos.

Sin embargo, al situarse en el contexto de aprendizaje, es importante considerar que estos valores y actitudes no corresponden solamente a lo que se espera que los estudiantes aprendan y hagan, sino que también a cómo lo aprenden, involucrando estos valores en la relación que existe entre educadores y aprendices. Implica aprender y enseñar respetando los derechos humanos de quien enseña y quien aprende. Es en el proceso educativo donde los derechos humanos son respetados y pueden ser ejercidos, involucrando actividades que promuevan la participación, la toma de decisiones, la discusión respetuosa, el cuidado del entorno, la convivencia, la comunicación, el pensamiento crítico, entre muchas otras (Tibbits, 2002; ONU, 2012; INDH, 2016; Robinson, 2020).

Desde el punto de vista de los objetivos de la propuesta de la ONU para la educación en derechos humanos (2012), el ámbito de la vivencia se vincula con dos de ellos. En primer lugar, el objetivo que tiene la educación en derechos humanos de que las personas puedan ejercer sus derechos de manera efectiva, así como promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad (INDH, 2016). La educación por medio de los derechos humanos implica, entonces, el ejercicio de los derechos y la práctica del trato igualitario y el respeto a la diversidad en el espacio educativo. Asimismo, se plantea como un segundo objetivo, el *"garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación"* (INDH, 2016, p. 11). Por tanto, el acceso a la educación y la entrega de una educación de calidad son en sí mismas formas de vivencia de los derechos humanos.

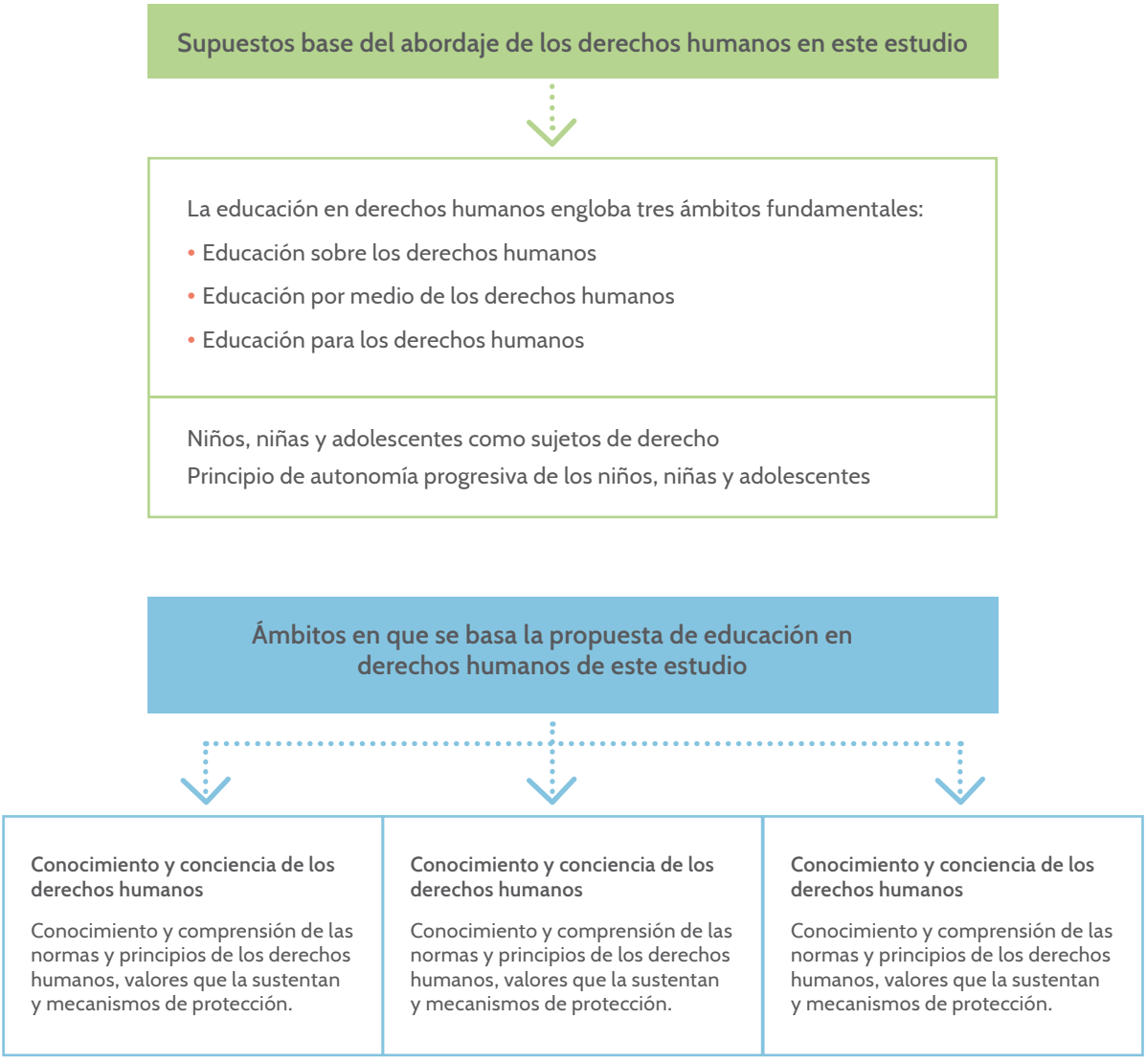
» Agencia

El tercer ámbito al que alude la propuesta de la ONU sobre educación en derechos humanos (2012), se relaciona con la agencia o educación para los derechos humanos, que avanza desde el ámbito del conocimiento y la experiencia dentro del contexto escolar, hacia la acción de las personas fuera de este. La propuesta de la ONU la define como *action taking*, es decir, la toma de acción en la defensa y promoción de los derechos humanos (INDH, 2016). Este ámbito no es equiparable con elementos propios de un currículum formal, al menos no desde los objetivos de aprendizaje más tradicionales que en la mayoría de los países, incluido Chile, implican solamente conocimientos, habilidades y actitudes. Este ámbito podría considerarse dentro de la enseñanza de comportamientos, pero enmarcados dentro del conocimiento sobre las normativas y mecanismos de protección de los derechos humanos, así como desde una actitud positiva hacia ellos.

Desde esta perspectiva, **la educación en derechos humanos implica proveer de herramientas a las personas no solo para vivir sus derechos, sino que también para ejercer, respetar y defender los propios y los de los demás.** Desde el punto de vista de los objetivos de la propuesta de la ONU (2012), esto responde al objetivo de la educación en derechos humanos que busca *"contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan"* (INDH, 2016, p. 11). Esto apunta a una educación que

busca formar sujetos que sean agentes de defensa permanente de los derechos, que involucren en todos los ámbitos de su quehacer diario el combate a las vulneraciones y abusos que pueden ser cometidos en contra de las personas (Tibbits, 2002) y a participar activamente de organizaciones de defensa de los derechos humanos ya desde la etapa escolar.

FIGURA 1| ESQUEMA: ABORDAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL ESTUDIO



A partir de la discusión anterior, se elaboraron códigos siguiendo las categorías en base a la clasificación de las Naciones Unidas, los que se presentan a continuación. Los códigos fueron construidos para cumplir con los objetivos del estudio que se vinculan a la revisión del currículum de educación escolar, de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía y de los programas de los cursos de formación continua. Esto se detallará con mayor profundidad en el apartado metodológico.

TABLA 1 | SISTEMATIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍA 1: CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA
Conocimiento y comprensión de las normas y principios de los derechos humanos, valores que la sustentan y mecanismos de protección

CÓDIGOS	DEFINICIÓN
1. Normas de derechos humanos	Referencias generales a cuerpos normativos del derecho internacional o de la normativa nacional de DD.HH., o menciones específicas a educar sobre derechos humanos en general o determinadas convenciones, pactos o sobre el contenido de observaciones generales u otros instrumentos del sistema.
2. Normas de derechos de niños, niñas y adolescentes	Toda referencia a cuerpos normativos del derecho internacional o de la normativa nacional de DD.HH. de NNA, o menciones específicas a educar sobre determinadas convenciones, pactos o sobre el contenido de observaciones generales u otros instrumentos del sistema.
3. Historia de los derechos humanos	Evolución de los DD.HH., democracia y el Estado de derecho en la humanidad, la región y el propio país (contexto, antecedentes, influencias protagonistas, resultados, trascendencia, etc.).
4. Mecanismos de protección de derechos humanos	Referencias a procedimiento judicial o administrativo que permita garantizar el ejercicio o restitución de un derecho, como el recurso de protección y el recurso de amparo.
5. Instituciones de promoción y defensa de los derechos humanos	Referencias al conocimiento de la institucionalidad y/o de alguna instancia, que busquen la protección, promoción, garantía y respeto de DD.HH.; nacionales e internacionales. (Ej.: Instituto Nacional de Derechos Humanos, Defensoría de la Niñez, Amnistía Internacional, etc.).
6. Derechos exclusivos de los niños, niñas y adolescentes	Referencia explícita a los derechos de los NNA y a la ejecución o promoción de sus derechos exclusivos como protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres, educación y atenciones especiales para los NNA con discapacidad, comprensión y amor por parte de la familia y la sociedad, derecho a divertirse y jugar, derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro, derecho a ser protegido contra el abandono y trabajo infantil, derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.
7. Derechos civiles y políticos	Referencias a los derechos que buscan limitar la acción del poder y garantizar la participación política de los ciudadanos. Ejemplos de derechos civiles son: el derecho a la vida, el derecho a la libertad ideológica y religiosa, el derecho a la libre expresión o el derecho a la propiedad. Algunos derechos políticos fundamentales son: el derecho al voto, el derecho a la huelga, el derecho a asociarse libremente para formar un partido político o un sindicato, etc.
8. Derechos económicos, sociales y culturales	Referencias a los derechos que buscan garantizar oportunidades que puedan desarrollar una vida digna para las personas. Su función consiste en promover la acción del Estado para garantizar el acceso de todos a unas condiciones de vida adecuadas. Algunos derechos son: el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho al trabajo, el derecho a una vivienda digna, etc.

9. Derechos justicia, paz y solidaridad	Referencias a los derechos que pretenden fomentar la solidaridad entre los pueblos y las personas de todo el mundo. Su función es la de promover unas relaciones pacíficas y constructivas que nos permitan afrontar los nuevos retos a los que se enfrenta la humanidad. Entre estos derechos podemos destacar los siguientes: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo y el derecho a un medio ambiente limpio que todos podamos disfrutar.
10. Vulneraciones a los derechos humanos y de los derechos de niños, niñas y adolescentes	Referencias a la exposición al peligro o daño que pueda violar la integridad física o sicológica de NNA por personas naturales. Esto considera la violencia de género, las prácticas de abuso y maltrato, discriminación, discurso de odio.
11. Violaciones a los derechos humanos y de los derechos de niños, niñas y adolescentes	Referencias al perjuicio de los DD.HH. por parte del Estado ya sea por acción directa o por omisión. Es decir, el Estado puede tener una acción planificada, sistemática y generalizada de violación a los DD.HH. o estar en conocimiento de dichas violaciones y no actuar en su protección. Además, hace referencia a los abusos y efectos de medidas disciplinares o regulaciones que limitan la autonomía de los NNA.
12. Memoria histórica de los derechos humanos	Referencia a los elementos formativos de reconocimiento de hechos y de la actuación del Estado en violaciones de DD.HH., la necesidad de redignificar y reparar el daño a las víctimas y sus familiares a partir de las comisiones de verdad y reconciliación y promover las ideas de no olvido y “nunca más” a partir de sitios de memoria, memoriales y el Museo de la Memoria y los DD.HH.
13. Rol de las autoridades con respecto a los derechos humanos	Referencia a los deberes, prohibiciones o mandatos que tienen las personas o agentes del Estado para garantizar, respetar, promover y defender los DD.HH.
14. Identidad nacional	Referencia a elementos identitarios que hagan referencia a la pertenencia a una nación y a la calidad de una persona en razón del nexo político y jurídico que la une a la población constitutiva de un Estado. Esto considera ideales nacionales, elementos culturales propios de la nación, patrimonio, símbolos nacionales, pertenencia al territorio, etc.
15. Comunicación	Referencia a la expresión libre de ideas, opiniones, sentimientos, etc.
16. Amenazas al medio ambiente	Referencia a conceptos relacionados con los riesgos asociados al efecto de la acción humana sobre el medio ambiente.
17. Reconocerse como sujeto de derecho	Referencias en donde se solicita o se promueve que el estudiante se declare y/o se conciba como sujeto de derecho y declare conocer sus implicancias personales (Ejemplo: explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones).
18. Principios de no discriminación	Referencia a acciones y/o procedimientos que promuevan la no discriminación, considerando la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad de los DD.HH. o libertades fundamentales de todas las personas.

CATEGORÍA 2: VIVENCIA Y EXPERIENCIA EN DERECHOS HUMANOS

Aprendizaje y enseñanza de manera que se respeten los derechos de educadores y estudiantes

CÓDIGOS	DEFINICIÓN
1. Resolución de problemas	Referencia a los procedimientos que permiten resolver problemas y solucionar conflictos o controversias. Esto implica la capacidad de identificar, describir los problemas y buscar posibles soluciones evaluando consecuencias positivas y negativas. (Ejemplo matemática: aplicando las aproximaciones del perímetro y del área en la resolución de problemas geométricos de otras asignaturas y de la vida diaria).
2. Valoración por la diversidad	Referencia a acciones y/o procedimientos que promuevan una conducta positiva de apreciación de las diferencias entre las personas considerando la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social y que no tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad de los DD.HH. o libertades fundamentales de todas las personas. Considera la integración de perspectivas, conocimientos y expresiones de grupos diferentes al propio y reconocimiento de la diversidad como un aspecto que enriquece y no que dificulta el aprendizaje y/o el desarrollo social.
3. Valoración por la democracia	Referencias a acciones y/o procedimientos que promuevan una valoración positiva hacia la democracia como un sistema que proporciona las condiciones para la protección y la realización efectiva de los derechos humanos.
4. Inclusión en la enseñanza	Referencia a acciones y/o procedimientos que se hacen cargo de la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que cada niño, niña o adolescente es un ser único, con una combinación de capacidades, intereses e historias de vida que es necesario considerar para poder acompañar su desarrollo en plenitud, proveyendo igualdad de oportunidades y considerando las diferencias individuales, sean estas de aprendizaje, condición social, diversidad funcional, etc. Ejemplo: referencias a la implementación de un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).
5. Pensar críticamente los derechos humanos	Referencia a acciones y/o procedimientos de análisis y evaluación de la realidad con los parámetros valóricos normativos de los DD.HH., así como a la evaluación mediante un juicio crítico de los DD.HH. y su implementación. (Ejemplo: Historia 8° OA17. Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad...)
6. Análisis crítico de la información	Referencia a acciones y/o procedimientos para elaborar un juicio fundamentado en torno a la información. Por ejemplo, contrastar fuentes de información, cuestionar su veracidad, corroborar evidencias, identificar sesgos, puntos de vista, prejuicios, contrastar perspectivas y opinar fundamentadamente, etc.
7. Capacidad de decidir	Referencia a acciones y/o procedimientos en donde se les brinda a los estudiantes la oportunidad de elegir elementos relacionados a sus procesos de aprendizaje, evidenciado una valoración positiva hacia la capacidad de decidir de los y las estudiantes en base a sus gustos, intereses personales o inquietudes.
8. Participación	Referencia a las acciones y/o procedimientos en donde los estudiantes forman parte activa del aprendizaje, tanto dentro del aula como fuera, por ejemplo, por medio de trabajos grupales, actividades escolares, recreos, etc.
9. Promoción de los derechos humanos	Referencias a acciones y/o procedimientos que promuevan una conducta positiva de apreciación y difusión del reconocimiento de los DD.HH.

10. Promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes	Referencias a acciones y/o procedimientos que promuevan una conducta positiva de apreciación y difusión del reconocimiento de los derechos de NNA. Dando cuenta cuando se hace referencia explícita a los derechos de los NNA y a sus derechos exclusivos como protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres, educación y atenciones especiales para los NNA con discapacidad, comprensión y amor por parte de la familia y la sociedad, derecho a divertirse y jugar, derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro, derecho a ser protegido contra el abandono y trabajo infantil, derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.
11. Forma de la comunicación	Referencias a acciones y/o procedimientos que permitan a los estudiantes expresar sus ideas asertiva, honesta y empáticamente de manera oral o escrita respetando y escuchando al interlocutor y siendo corteses.
12. Convivencia	Acciones formativas orientadas a valorar y a comprometerse con el mantenimiento de la paz, buena convivencia (relaciones interpersonales sanas y pacíficas) y una educación no violenta. Referencia al aprendizaje de métodos y procedimientos para prevenir y afrontar agresiones físicas y psicológicas experimentadas por estudiantes.
13. Enfoque de género	Referencias a promover ambientes de aprendizaje desde una perspectiva de género, en donde se visibilizan las desigualdades de género, se reafirman y se reivindican los derechos de la mujer y de las minorías sexuales, evitando y erradicando estereotipos, sesgos y discriminaciones de género.
14. Educación sexual integral	Referencias a actividades que se realizan en la escuela para que los estudiantes, de acuerdo a sus edades, aprendan a conocer su propio cuerpo, asumir valores y actitudes responsables relacionadas con la sexualidad, conocer y respetar el derecho a la identidad, la no discriminación y el buen trato.
15. Autocuidado	Referencia a acciones y/o procedimientos que permitan a los estudiantes tener la información suficiente para mantener un estilo de vida saludable y enfrentarse asertivamente a situaciones de riesgo, violencia, discriminación, consumo de drogas, acoso cibernético, enfermedades de transmisión sexual, suicidio adolescente, trastornos alimenticios, otras enfermedades, entre otros.
16. Cuidado del medioambiente	Referencias a acciones y/o procedimientos orientados a la comprensión, valoración, y cuidado del medio ambiente y a la toma de conciencia de los problemas ambientales y de los efectos en la vida humana para proponer soluciones.
17. Ciudadanía digital	Referencias a acciones y procedimientos relacionadas con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, abarcando tanto la seguridad y riesgos asociados al mal uso o exposición a peligros del entorno virtual, como las oportunidades y potencialidades que ofrecen las TIC.
18. Reconocer implicancias sociales/ comunitarias de los derechos humanos	Acá se da cuenta de todas las referencias en donde se solicita o se promueve que el estudiante se declare y/o se conciba como sujeto de derecho y declare conocer sus implicancias sociales (Ejemplo: explicar que la convivencia respetuosa genera responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es respetar los derechos de las personas que nos rodean para la convivencia social y el bien común).

CATEGORÍA 3: AGENCIA EN DERECHOS HUMANOS
Empoderar a las personas para que autónomamente ejerzan sus derechos y respeten los de los demás

CÓDIGOS	DEFINICIÓN
1. Utilizar los mecanismos de protección de los derechos humanos	Referencias a la promoción de la utilización de procedimiento judicial o administrativo que permita garantizar el ejercicio o restitución de un derecho, como el recurso de protección y el recurso de amparo. (Ejemplo: OA1 Educación Ciudadana: Investigar, a partir de casos de interés público, los mecanismos de acceso a la justicia y las principales características del sistema judicial, para fortalecer estrategias de resguardo de las libertades fundamentales, los propios derechos y los de la comunidad).
2. Intención de la comunicación	Referencias a acciones y/o procedimientos que permitan a los estudiantes expresar sus ideas asertivamente con la intención de dialogar, escuchar activamente al otro, argumentar y buscar acuerdos.
3. Activismo	Referencia a la participación en grupos, organizaciones, movimientos, acciones que defiendan causas políticas, sociales, culturales, medioambientales, etc.
4. Comunitarismo	Referencia a la participación democrática activa orientada a la autoconstrucción de la sociedad y la colaboración mutua con el fin de lograr una convivencia social ligada al bien común (Basado en Cerda y otros, 2004).
5. Identidad	Referencia a las acciones o procedimientos que fomentan que los estudiantes construyan procesos identitarios desde múltiples perspectivas (psicológicas, físicas, sociales, culturales) y espacialidades (individual, familiar, escolar, barrial, local, regional, mundial), orientados desde lo personal hacia lo colectivo.
6. Inclusión	Referencia a acciones y/o procedimientos en que los estudiantes deben posicionarse desde una perspectiva donde deben hacerse cargo de la diversidad, proveyendo igualdad de oportunidades y considerando las diferencias individuales.
7. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	Referencia a acciones y/o procedimientos en donde los estudiantes ejercen poder y responsabilidad por la toma de decisiones y pueden iniciar y dirigir proyectos (Basados en Shier, 2001).
8. Protección de los derechos humanos	Referencias a acciones y/o procedimientos en que los estudiantes deban posicionarse desde una perspectiva de defensa y protección de DD.HH. Se vincula con la necesidad de develar y cuestionar planteamientos vinculados con la vulneración y/o violación de DD.HH.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA.

3.2 | DISCUSIÓN CONTEXTUAL

3.2.1 | ¿CÓMO SE HAN ABORDADO LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE?

El artículo 1 de la Constitución señala que *"las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos"* (Constitución Política de Chile, 1980). Siendo el más específico el artículo 5°, donde se integran los tratados internacionales de Derechos Humanos que tienen un valor preeminente. Tal como se muestra en la siguiente cita:

> *"El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes" (Constitución Política de Chile, 1980).*

Sin embargo, es importante comprender el contexto histórico en el que Chile ha abordado los derechos humanos. La Constitución Política de la República vigente fue creada durante la dictadura civil militar que gobernó Chile durante 17 años. En este período existieron violaciones graves y sistemáticas a los derechos humanos y también distintos movimientos e instituciones que se movilizaron en pro de los derechos humanos. Desde el reconocimiento y la búsqueda de la verdad es que surgen distintas instituciones, en democracia, que buscan aclarar lo sucedido en dictadura y también buscan promover la importancia y el respeto de los derechos humanos. De ello surgen distintas instancias, como la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, cuyas recomendaciones fueron plasmadas en un Informe que se conoce como Informe Rettig (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991). Posteriormente, se conformó otra comisión, que buscaba generar procesos conducentes a recopilar información relativas a la situación de prisión política y tortura, conocida como la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Esta última instancia tuvo como resultado el Informe Valech (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2005).

De una de las recomendaciones de estos informes surge la creación de un Instituto Nacional de Derechos humanos, que se concreta a partir de la promulgación de la Ley N°20.405, que crea el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), siendo constituido como tal el año 2010. El INDH es una corporación autónoma de derecho público, cuyo objetivo es promover y proteger los derechos humanos de todas las personas que habitan en Chile, establecidos en las normas constitucionales y legales; en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, así como los emanados de los principios generales del derecho, reconocidos por la comunidad internacional (Ley N°20.405, art.2, 2009). Una de las funciones de este organismo es justamente difundir el conocimiento de los derechos humanos y favorecer su enseñanza en todos los niveles educacionales.

Siguiendo el fortalecimiento de la institucionalidad de derechos humanos, y como respuesta a las recomendaciones que en esta materia se le han hecho a Chile desde distintos organismos internacionales, el año 2015 se promulga la Ley N°20.885, que crea la Subsecretaría de Derechos Humanos (SDH). La SDH busca contribuir a la promoción y protección de los Derechos Humanos, articulando de manera coordinada a organismos e instituciones públicas a fin de impulsar la elaboración de políticas y planes con enfoque de derechos humanos con impacto social; y para los casos de violaciones a los derechos humanos, propender a la verdad y garantías de no repetición en beneficio de toda la sociedad. Una de las tareas de mayor envergadura que ha tenido la SDH, y que también formó parte de las ordenanzas de la ley, ha sido la creación del Plan Nacional de Derechos Humanos que cuenta con más de 600 acciones que se orientan al respeto, promoción y protección de los derechos humanos, comprometidas por las distintas reparticiones públicas que deberán implementarse hasta el año 2021. En este Plan, uno de los temas principales son los niños, niñas y adolescentes, teniéndose 3 metas para el año 2021: 1) Existencia de institucionalidad robusta e integral para garantizar los derechos de la infancia en el país; 2) Reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho; y 3) Erradicación de la violencia contra niños, niñas y adolescentes (Subsecretaria de Derechos Humanos, 2018).

Finalmente, en el ámbito institucional, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas recomendó a Chile la creación de un mecanismo independiente y eficaz que vigile la aplicación de la Convención (Observación del Comité de los Derechos del Niño a Chile, 2002). En consonancia con aquello, se comenzó la discusión para crear una institución autónoma que, como parte del nuevo sistema de garantías de derechos de la niñez, velara por la difusión, promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes por parte de los órganos del Estado y de aquellas personas jurídicas de derecho privado que se encuentren vinculadas a estas materias, impulsando de esta manera la creación de una Defensoría de los Derechos de la Niñez.

En el mensaje del proyecto de ley impulsado para la creación de esta institución se señaló que, entre los instrumentos internacionales fundantes, se encuentran los principios relativos al estatuto de las instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos (Principios de París) del año 1993; la Declaración y Programa de Acción de Viena; la Observación General N°2 del año 2002 del Comité de los Derechos del Niño sobre el papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño. Es en ese marco que, el año 2018, la Defensoría de la Niñez se convierte en parte de la institucionalidad del futuro sistema garantías de derechos de la niñez y, a su vez, forma parte del sistema de protección de los derechos humanos en Chile (Defensoría de la Niñez, 2019).

A través de la exposición anterior se observa que efectivamente existe una mayor institucionalidad en derechos humanos, sin embargo, a través de los exámenes periódicos que realiza el Comité de los Derechos del Niño se da cuenta de brechas pendientes en atención a la materia de este estudio. En este sentido, en las últimas observaciones de los informes periódicos cuarto y quinto combinados a Chile, de 2015, el Comité expresa preocupación por *"la insuficiente incorporación de los derechos humanos y del niño a la enseñanza impartida a los profesionales docentes, a los planes de estudios de las escuelas y a las actividades de los centros educativos"*. Por lo que el Comité recomendó al Estado de Chile que *"elabore y aplique un plan nacional de acción para la enseñanza de los derechos humanos, como se recomendó en el marco del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos"*.

3.2.2 | ¿CÓMO SE HAN ABORDADO LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE?

En 1990 Chile ratificó el tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño, en este se reconoce los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (Unicef, 1989). Además, se establece que los Estados Parte deben asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes se beneficien de medidas de protección y asistencia, sin ningún tipo de discriminación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). En este contexto, las respuestas en el marco normativo, de parte del estado, han sido diversas y se expondrán en los próximos párrafos.

Es importante destacar, desde el marco anterior, una serie de leyes que contemplaban dentro de sus objetivos el garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y, al mismo tiempo, poner al Estado como garante de su cumplimiento. La primera de estas acciones es la proclamación de la Ley N°19.585, que modifica el Código Civil y otros cuerpos legales en materia de filiación, permitiendo que se iguale en derechos a los hijos nacidos fuera y dentro del matrimonio (1998). Es importante también

nombrar la Ley N°19.986, modificada por la Ley N°20.286, que permite la creación de los tribunales de familia (2008). Se agrega a lo anterior la Ley N°20.379, que crea el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, que busca acompañar, proteger y apoyar integralmente a todos los niños y niñas (desde su gestación y hasta los 4 años, ampliado a los 9 años de edad) y sus familias (Ley N°20.379, 2009). Por último, la Ley N°20.545, que modifica las normas sobre protección a la maternidad e incorpora el Permiso Postnatal Parental, permitiendo una extensión íntegra del descanso por maternidad a 24 semanas (2011).

Sumado a lo anterior, el año 2014 se crea el Consejo Nacional de la Infancia, *"con la misión de asesorar a la Presidenta de la República en la identificación y formulación de políticas, planes, programas, medidas y demás actividades relativas a garantizar, promover y proteger el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y servir de instancia de coordinación entre los organismos con competencias asociadas a dichas materias"* (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.10). El año 2016, este organismo presenta la Política Nacional de Niñez y Adolescencia que presenta un Sistema de Garantías de los Derechos de la Niñez, presentándose posteriormente un proyecto de ley, que hasta la fecha no se ha aprobado.

Una de las propuestas que presenta el Consejo Nacional de la Infancia es la de crear la Subsecretaría de la Niñez, *"órgano de colaboración directa del Ministro de Desarrollo Social en la elaboración de políticas y planes, la administración, coordinación y supervisión de los sistemas o subsistemas de gestión intersectorial que tengan por objetivo facilitar la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sin perjuicio de las competencias de otros organismos públicos"* (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.76). En el año 2018, se promulga la Ley 21.090, que crea la Subsecretaría de la Niñez.

La creación de la Subsecretaría de la Niñez y la Defensoría de la Niñez, muestran un avance en la institucionalidad de la niñez y adolescencia. Sin embargo, esta institucionalidad entra en tensión con la no aprobación del sistema de garantías. Es decir, Chile, responde a través de la creación de dos instituciones, pero en la práctica, al no generar un sistema, replica la compartimentalización de la noción de los derechos humanos, que conlleva a no garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, porque impide que las políticas públicas se construyan con un enfoque integral, transversal y concreto, en cumplimiento de los estándares de derechos humanos establecidos en la Convención.

3.2.3 | ¿CÓMO SE HA ABORDADO LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE?

» Desde las leyes

Desde la normativa, existen una serie de indicaciones que se relacionan con los derechos humanos en el sistema educativo, pudiendo reconocerse tres principales leyes. En primer lugar, la Ley N°20.370, General de Educación (LGE) que rige desde 2009 y es el instrumento que regula el sistema educacional chileno, focalizando las disposiciones constitucionales en materia educativa. En los artículos 2 y 3, esta ley reconoce a los derechos humanos como base y marco del sistema educacional chileno, se establecen sus principios orientadores, y también los derechos y deberes de quienes integran la comunidad educativa (artículo 10).

En segundo término, la Ley N°20.845 (2015), de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, en adelante Ley de Inclusión, también tiene un enfoque de derechos en cuanto tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. Además, en esta ley se considera el principio de diversidad, ambos aspectos claves en el desarrollo de la educación en derechos humanos.

En tercer lugar, la Ley N°20.911, de 2016, que impulsa a la creación de un Plan de Formación Ciudadana (PFC) para todos los establecimientos del sistema educativo, también se reconoce el enfoque de derechos, específicamente a partir del objetivo que busca *"promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño"* (Ley N°20.911, 2016). De esta forma, se estipula explícitamente la incorporación de los derechos humanos a través de los PFC.

Además de estas tres normativas, es importante destacar otros esfuerzos que se han hecho desde el marco normativo para promover la diversidad y que también se relacionan con la educación en derechos humanos. Dentro del eje inclusivo de la reforma educacional del último gobierno de Michelle Bachelet, el año 2015 se promulga el Decreto 83, que promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran. Este decreto tiene como fin ofrecer a todos y todas las estudiantes, una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas. El decreto 83 está fundamentado en la normativa nacional e internacional, específicamente en la Ley N°20.370, General de Educación, la Ley N°20.422, de 2010, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras. Su implementación llama a las comunidades educativas a actuar con creatividad y autonomía en la búsqueda de respuestas educativas diversas, flexibles y enriquecedoras, que ofrezcan espacios de participación, aprendizaje y desarrollo integral a todas y todos sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2019).

Por otra parte, en cuanto a la Educación Intercultural, que promueven la inclusión y la diversidad, el año 2008, Chile se reconoció como un país diverso culturalmente a través del Pacto Social por la Multiculturalidad. Esta diversidad se expresa en creencias, representaciones artísticas, valores, leyes y costumbres, las que constituyen una forma particular de ver el mundo y relacionarse con él, especialmente para los pueblos que han habitado y siguen habitando este territorio: aymara, colla, diaguita, licanantai, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán (Ministerio de Educación, 2018). En el Marco de la Ley N°19.253, llamada Ley Indígena, se ubica el Programa de Educación Intercultural Bilingüe que tiene como fin mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas. En este contexto, en el año 2009, se tramita el decreto N°280, que incorpora en el currículum escolar la asignatura o Sector de Lengua Indígena (en adelante SLI), para 4 lenguas: aymara, quechua, rapanui y mapuzungun. Esto se tradujo en que, a partir del año 2010, todos los establecimientos que contaran con una concentración de matrícula del 50% de estudiantes indígenas debían implementar de manera obligatoria el SLI. A partir del

año 2015, se modifica lo anterior, estableciéndose que el Sector de Lengua Indígena debe implementarse en aquellos establecimientos que presenten una concentración de matrícula del 20% o más de estudiantes indígenas. Además, los establecimientos podían impartir voluntariamente dicha asignatura (Ministerio de Educación, 2018). Dentro de las acciones promovidas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, no solo se destaca la asignatura o SLI, sino también la promoción de carreras de formación docente con un enfoque intercultural y la creación de un sistema de inclusión educadores tradicionales en los establecimientos educacionales.

A lo señalado anteriormente, respecto al abordaje legislativo de la educación en derechos humanos, se debe añadir que Chile se ha adscrito a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que ha impulsado la ONU, en el marco de la Agenda 2030. Dentro de los ODS, el objetivo número cuatro se refiere a educación, indicando que se debe *"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible".* Más precisamente, el indicador 4.7 define:

> *"Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios"* (ONU, 2016).

» Desde el currículum

Desde el ámbito curricular, las modificaciones al Currículum Nacional llevadas a cabo desde 2009, sobre todo el paso de un Marco Curricular a Bases Curriculares, dieron un espacio mayor a una educación ética e integral, que pone el énfasis en la formación ciudadana y que incorpora un enfoque de derechos, tanto a través de la inclusión de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (Cox, 2011), como a través de la creación de la asignatura de Educación Ciudadana en III° y IV° medio (Ley N°20.911, 2016).

Los OAT corresponden a objetivos que se aprenden a partir de la experiencia escolar completa de los y las estudiantes, no en una asignatura ni en un nivel en particular. Estos *"establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes"* (Currículum Nacional, 2021). Es en la dimensión moral definida por los OAT, donde se pone el mayor énfasis en el conocimiento y la adhesión a los derechos humanos, considerados *"criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social"* en el texto curricular (Ministerio de Educación, 2012). Un buen ejemplo de esto es el OAT 18: *"conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"* (ONU, 1948, art 1°).

Asimismo, la Ley N°20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana, impulsa y mandata que estos objetivos transversales, que refuerzan el desarrollo de la ciudadanía, sean explícitamente visibles en la planificación curricular de los establecimientos educativos en las distintas asignaturas (Ley N°20.911, 2016). En cuanto a la creación

de la asignatura de Educación Ciudadana, esta apunta al desarrollo de actitudes y habilidades relacionadas con la democracia, centradas en la formación ciudadana y con un enfoque de derechos. Como plantea Cox (2011) *"el cambio se funda en que las nuevas demandas a la educación requieren pasar de la tradicional educación cívica planteada en una asignatura en Educación Media, (...), a una formación ciudadana, más inclusiva y más profunda"* (p. 6). Estos cambios curriculares de las últimas décadas han contribuido a incorporar temáticas y enfoques relacionados con derechos humanos de manera transversal a la experiencia escolar y en cada una de las asignaturas.

Además de lo expuesto anteriormente, donde se evidencia que existe una inclusión de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el currículum escolar, este estudio ha permitido observar de forma detallada y empírica qué derechos humanos, de qué forma y con qué intensidad se incorporan, de manera efectiva, en el currículum educativo, no solo en el sistema escolar, sino también en cuanto a la formación inicial y continua de los y las docentes.

4
METODOLOGÍA

En el siguiente apartado, se especifica la metodología que se utilizó para el cumplimiento de los objetivos de este estudio. El diseño metodológico del estudio es de método mixto secuencial, considerando la metodología cuantitativa y cualitativa (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Esto, con la finalidad de profundizar el análisis y comprender de mejor manera el fenómeno estudiado (Moss, 1996).

Los distintos datos recopilados fueron abordados de manera cuantitativa o cualitativa, dependiendo de la naturaleza de éstos y de la pregunta de investigación para la cual sean de utilidad. El análisis se realizó de manera secuencial y no simultánea, es decir, existieron etapas de recogida y análisis de datos independientes que tributaron a una construcción global para comprender el fenómeno (Creswell y Plano Clark, 2011). En la primera etapa del estudio se seleccionaron y analizaron datos documentales de manera cuantitativa, en la segunda etapa se seleccionaron y analizaron datos documentales de manera cualitativa y en la tercera se recogieron y analizaron datos de manera cualitativa.

El enfoque cuantitativo, fue seleccionado para responder a la primera etapa de investigación con el fin de lograr una revisión documental exhaustiva para recabar y sistematizar información sobre el enfoque en educación en derechos humanos a nivel nacional e internacional (Creswell, 2013). La perspectiva cualitativa, entendida como aquella que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss y Corbin, 2002), permitió, a partir del diálogo con niños, niñas y adolescentes, identificar los desafíos del enfoque de educación en derechos humanos a nivel nacional (Miles y Huberman, 1994). Este enfoque en métodos mixtos permitió obtener una mirada amplia, profunda e integral (Newman, Ridenour, Newman y De Marco, 2002; Chu y Chang 2017) de los desafíos que tiene el sistema educativo chileno en relación con el enfoque de derechos para niños, niñas y adolescentes.

El estudio se organizó en tres etapas:

a) Primera etapa: esta etapa tuvo como propósito abordar los objetivos específicos 1, 2 y 3 del estudio que buscaban, fundamentalmente, analizar los currículums de los distintos niveles educativos en Chile, así como la oferta programática de CPEIP. El análisis de estos datos fue cuantitativo, ya que procuró el análisis documental a través de categorías de análisis definidas previamente con la finalidad de sistematizar la información recolectada para generar bases de datos.

b) Segunda etapa: esta etapa consistió en una revisión sistemática de literatura (Boote y Beile, 2005) para resolver los objetivos específicos 4 y 5, que buscan analizar literatura para conocer el estado de la educación con enfoque en derechos humanos a nivel internacional e identificar potenciales referentes.

c) Tercera etapa: en esta etapa se cumplió con los objetivos específicos 6, 7 y 8. Los hallazgos de las etapas 1 y 2, en esta etapa fueron discutidos en conjunto con la participación de niños, niñas y adolescentes a partir de grupos focales, con el fin de identificar desafíos, diseños y proponer recomendaciones o sugerencias sobre educación con enfoque en derechos humanos para incorporar en las bases curriculares, integrando la mirada de niños, niñas y adolescentes.

Cada una de estas etapas fue guiada por preguntas de investigación que se definen en el siguiente apartado.

4.1 | PREGUNTAS DIRECTRICES DEL ESTUDIO

TABLA 2 | PREGUNTAS DIRECTRICES DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Elaborar propuestas y recomendaciones ante los desafíos identificados en el marco curricular, bases curriculares del sistema educativo chileno en relación con los derechos humanos y su implementación en todos los niveles educativos (desde la educación inicial a la educación media y la educación para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, considerando también educación especial, educación superior, en relación a las carreras docentes, y formación de docentes en ejercicio, identificando y analizando las brechas existentes entre la situación actual y una situación ideal construida a partir de estándares de derechos humanos y el estudio de la evidencia nacional e internacional.

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
ETAPA 1 Análisis curricular con enfoque de análisis cuantitativo	a. Identificar y analizar objetivos de aprendizaje (OA) y objetivos de aprendizaje transversal (OAT), contenidos y metodologías de todos los niveles educativos (desde educación inicial a educación media) contemplados en el marco curricular, bases curriculares y, planes y programas educativos, considerando también educación especial; que hagan referencia a los derechos humanos en general y a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. b. Analizar las mallas curriculares de educación superior, en relación a la formación en temas de derechos humanos y derechos de niños, niñas y adolescentes, en las carreras de pedagogía y educación inicial de pre grado. c. Analizar la oferta programática de los programas o cursos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, impartidos por el CPEIP.	- ¿Cómo se organiza la política curricular chilena con el fin de fomentar el enfoque de derechos en los niños, niñas y adolescentes? - ¿Cómo se organizan las mallas curriculares en la formación inicial docente con el fin de fomentar el enfoque de derechos en los niños, niñas y adolescentes? - ¿Cómo la oferta programática del CPEIP permite un desarrollo profesional docente con enfoque de derecho?

ETAPA 2 **Análisis documental con enfoque de análisis cualitativa**	d. Analizar los estándares internacionales de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en materia de marco curricular y bases curriculares. e. Identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque en derechos humanos, que se encuentren basados en evidencia nacional e internacional.	- ¿Cómo se desarrolla una política curricular coherente y acorde con los derechos humanos y sus estándares internacionales?
ETAPA 3 **Síntesis y evaluación en conjunto con niños, niñas y adolescentes**	f. Identificar desafíos del enfoque de derechos humanos en el actual marco curricular y bases curriculares para niños, niñas y adolescentes. g. Diseñar un escenario ideal junto con propuestas y recomendaciones para alcanzarlo en materia de marco curricular y bases curriculares de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. h. Lograr la participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones, esto es como coinvestigadores, que los incluya como sujetos de estudio y agentes de cambio, valorando sus opiniones y considerándolas en los análisis correspondientes	- ¿Qué desafíos tiene el currículum nacional para potenciar el enfoque de derechos humanos en relación a los estándares internacionales? - ¿Qué propuestas y recomendaciones tienen los niños, niñas y adolescentes, para ser implementadas a nivel curricular con el fin de promover los derechos humanos?

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

4.2 | TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

4.2.1 | ANÁLISIS DE CONTENIDO

Para extraer la información sobre el enfoque en derechos humanos presentes en el marco curricular, bases curriculares, planes y programas educativos, las mallas curriculares de las carreras de pedagogía y educación inicial de las universidades y los programas de formación continua para docentes impartidos por el CPEIP, se realizó un análisis cuantitativo de contenido.

El análisis de contenido es entendido como cualquier técnica que permite sistematizar información sobre ciertos objetos, mediante la captura y extracción de información estandarizada de un producto social (Krippendorff, 1990). El análisis de contenido permite generar un catastro de acciones públicas (marco curricular, planes y programas, etc.), cuantificando y valorizando sus características. Para la valorización de los enfoques identificados en los documentos analizados, se utilizaron categorías que permitan describir cada uno de dichos enfoques, explicitadas en el apartado 3.1.3. del marco teórico. Se identificó la presencia o ausencia de los conceptos claves identificados, así como la forma y lugar donde estos conceptos se encuentran.

Considerando la naturaleza de la información a levantar, se construyeron tres bases de datos diferenciadas. La primera base se focalizó en analizar la información levantada desde los planes y programas curriculares y bases de educación inicial, básica y media. Además de la identificación de los conceptos relacionados con los DD.HH., se incluyó información sobre el tipo de documento revisado, nivel, asignatura y sección donde este fue levantado, siendo la unidad de análisis el tipo de documento. La segunda base se focalizó en los planes y programas del CPEIP. En este caso, se incluyó información sobre el año del programa, título, objetivo y nivel formativo. En este caso, la unidad

de análisis fue el programa CPEIP. Finalmente, la tercera base contiene la información sobre el análisis del nivel de educación superior. Además de las categorías de análisis relacionadas con los DD.HH., la base contiene información sobre la universidad, la carrera, nivel impartido y nombre del curso, pues la unidad de análisis son los cursos.

Una vez concluido el análisis de contenido, se llevó a cabo una caracterización cualitativa, que tiene como base los hallazgos descriptivos de esta fase. Dicha caracterización se realizó con el fin de profundizar en los rasgos principales de los currículos analizados, enfatizando en su capacidad de generar educación en, para o por medio de derechos humanos.

4.2.2 I REVISIÓN DE LITERATURA

La revisión sistemática de la literatura se llevó a cabo con la intención de analizar los estándares internacionales de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, además de identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque de derechos humanos. Para eso, se analizaron marcos de derechos humanos, como los de las Naciones Unidas, el INDH y la Defensoría de la Niñez en el contexto nacional. A su vez, se analizaron marcos curriculares de formación ciudadana de seis países: Reino Unido, Suecia, Australia, México, Colombia y Argentina, bajo el precepto de que todos ellos han tenido experiencias exitosas en el abordaje de un enfoque de derechos en programas de estudio[3]. Como método de análisis se utilizaron las categorías usadas en la fase cuantitativa y se enfatizó la división en educación en, a través y para derechos humanos. Además, se realizó un análisis comparado entre países que permitió contrastar la experiencia de educación en DD.HH. de cada país.

4.2.3 I GRUPOS DE DISCUSIÓN

El uso de grupos de discusión, como técnica de levantamiento de información, resultó útil en la recolección de datos sobre las creencias y significados de los actores que participan de la investigación. Se basa en generar interacción entre los participantes, asegurándose de que los participantes hablen entre sí, en vez de interactuar solo con el moderador (Barbour, 2013). Para ello se seleccionó material que estimulara la discusión y que animara la interacción entre los participantes.

El rol del moderador consistió en estar atento a las diferencias de opiniones entre los niños, niñas y adolescentes, pero a la vez, atender al objetivo del grupo de discusión, el cual es desarrollar un análisis sobre cómo perciben el enfoque de derechos en su escuela y contrastarlo con un escenario ideal, donde las escuelas puedan trabajar el enfoque de derechos desde el currículum.

Para realizar los grupos de discusión, considerando el estado de emergencia sanitaria, se concretaron de manera remota a través de la plataforma de videollamadas *Zoom*. Cabe señalar que la participación de los niños, niñas y adolescentes fue de carácter voluntaria y libre, por lo que pudieron decidir si continuar o retirarse de este proceso, en cualquier momento que lo estimaran conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

3 Los casos elegidos respondieron a dos criterios. Por una parte, se consideró central incorporar casos del contexto latinoamericano, que permitieran visualizar como se ha respondido a la educación en DD.HH. en contextos con procesos históricos y problemas sociales similares al chileno, como ocurre con los casos de Colombia, Argentina y México. Por otra parte, se identificaron países con experiencias exitosas en la inclusión de DD.HH. en educación de otras regiones (Australia, Inglaterra y Suecia) que han afrontado desafíos respecto de la interculturalidad, migración y segregación educativa, en sintonía con los desafíos contemporáneos del sistema educacional chileno.

Con el fin de identificar los desafíos que tiene el currículum nacional para potenciar el enfoque de derechos humanos y elaborar propuestas para la promoción del enfoque de derecho en las escuelas desde su experiencia como niños, niñas y adolescentes se realizaron 2 grupos de discusión con niños, niñas y adolescentes entre 5 y 12 años, con el fin de cumplir el objetivo específico F. Asimismo, se realizaron 2 grupos de discusión con niños, niñas y adolescentes entre 13 y 17 años, con el fin de cumplir el objetivo específico G. En total se logró la participación de 17 niños, niñas y adolescentes, entre 5 a 17 años, provenientes de distintas regiones, distribuidos de la siguiente manera:

TABLA 3 | RESUMEN DE PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO DE DISCUSIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CARACTERÍSTICAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
2	Objetivo específico F	Tres niñas desde 5 hasta 8 años[4].	Las niñas realizaron un trabajo enfocado en cumplir con el OE F y sus resultados fueron sintetizados en una bitácora. La temática de derechos humanos abordada fue la participación. Se realizaron dos acciones en la entrevista. Una con el objetivo de identificar desafíos en la enseñanza conceptual de los derechos de NNA en la escuela y la segunda con el objetivo de poner a prueba una de las actividades del programa sobre el cuidado de espacios públicos. La primera acción que consistió en ver un video sobre la discriminación en la escuela, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar. La siguiente acción fue realizar una de las actividades relacionadas con ciudadanía propuesta en el programa de Historia de 1° básico, acerca del cuidado de los espacios públicos que consistía en diagnosticar su conocimiento acerca del concepto de espacio público, y determinar luego si la actividad lograba el objetivo de enseñar sobre el derecho a la participación. Luego se preguntó a las participantes si les gustó la actividad y si la cambiarían por alguna otra si es que la hicieran en el colegio.
2	Objetivo específico F	Cinco niños y niñas desde 8 hasta 12 años[5].	Las niñas y niños realizaron un trabajo enfocado en cumplir con el OE F y sus resultados fueron sintetizados en una bitácora. La temática de derechos humanos abordada fue la participación. Se realizaron dos acciones en la entrevista. Una con el objetivo de identificar desafíos en la enseñanza conceptual de los derechos de NNA en la escuela y la segunda con el objetivo de poner a prueba una de las actividades del programa sobre el cuidado de espacios públicos. La primera acción que consistió en ver un video sobre la discriminación en la escuela, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar. La siguiente acción fue realizar una de las actividades relacionadas con ciudadanía propuesta en el programa de Historia de 1° básico, acerca del cuidado de los espacios públicos que consistía en diagnosticar su conocimiento acerca del concepto de espacio público, y determinar luego si la actividad lograba el objetivo de enseñar sobre el derecho a la participación. Luego se preguntó a las participantes si les gustó la actividad y si la cambiarían por alguna otra si es que la hicieran en el colegio.

4 Se realizó una separación de niños y niñas lectores y no lectores.

5 Ídem.

3	Objetivo específico G	Tres adolescentes desde 13 hasta 17 años.	Los y las adolescentes realizaron un trabajo enfocado en cumplir con el OE G y sus resultados fueron sintetizados en una bitácora. La temática de derechos humanos abordada fue la educación sexual integral y enfoque de género. El trabajo estuvo enfocado en elaborar propuestas y recomendaciones curriculares para fortalecer la educación en derechos humanos a partir de casos analizados. La primera acción que consistió en ver un video sobre el derecho de los NNA a recibir una protección preferente, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar y qué recomendaciones harían a sus profesores y profesoras para tratar esos temas en el colegio. La siguiente acción correspondió en ver otro video sobre el enfoque de género en el aula escolar, seguido de preguntas acerca de si habían vivido situaciones de discriminación relacionada con el género en el colegio y si habían tenido alguna vez una clase similar a la del video. Además se les comentó que en currículum nacional se había encontrado, como resultado de la investigación, pocas instancias en las que se hablara desde un enfoque de género y se les preguntó qué les parecía aquello y de qué manera el colegio podría ayudar a derribar estereotipos de género. Luego, los participantes analizaron 2 objetivos del currículum nacional de ciencias relacionados con educación sexual integral. Frente a eso, se les preguntó qué temas les gustaría que formaran parte del currículum nacional, de qué manera les gustaría aprender sobre educación sexual en el colegio y si debería incluirse en alguna asignatura en particular o si debiese ser algo transversal.
4	Objetivo específico F	Tres niñas desde 5 hasta 8	Los y las adolescentes realizaron un trabajo enfocado en cumplir con el OE G y sus resultados fueron sintetizados en una bitácora. La temática de derechos humanos abordada fue la responsabilidad frente a la toma de decisiones. El trabajo estuvo enfocado en elaborar propuestas y recomendaciones curriculares para fortalecer la educación en derechos humanos. La primera acción que consistió en ver un video sobre el derecho de los NNA a recibir una protección preferente, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar y qué recomendaciones harían para tratar esos temas en el colegio. La siguiente acción consistió en ver otro video sobre el cuidado del medio ambiente y la participación de estudiantes en proyectos de ayuda a la comunidad. Luego de ver el video, se les plantearon preguntas acerca de si alguna vez habían iniciado algún proyecto similar voluntariamente o en el colegio. Se les preguntó qué recomendaciones harían para llevarlo a cabo. La tercera actividad fue revisar 2 objetivos del currículum nacional relacionados con la toma de decisiones por parte de los y las estudiantes y se les planteó la pregunta acerca de cómo creen ellos que se podría dar más responsabilidad y autonomía a los y las estudiantes en los colegios. Se les consultó, además acerca de aquellos temas relacionados con sus derechos que les gustaría que estuvieran incluidos en el currículum nacional y si estos deberían ser parte de alguna asignatura en particular o si debieran ser algo transversal a todas las asignaturas.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

Con este trabajo se buscó crear un espacio para que los niños, niñas y adolescentes pudieran evaluar el impacto de la política curricular enfocada en derechos humanos desde sus experiencias personales. Se valora la voz de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de que puedan influenciar en cambios de política curricular. La propuesta fue amplia y flexible para que los niños, niñas y adolescentes, tuvieran la posibilidad de retroalimentar el trabajo que se realizó y reformular la propuesta en relación con sus propios intereses.

Desde el modelo de participación de Hart (1992) se buscó que este proceso fuera iniciado por los adultos, pero que las decisiones fueran compartidas por los niños, niñas y adolescentes y, desde el modelo de Lundy (2007), se buscó crear un espacio inclusivo para que estos se expresen, entregándoles información apropiada que facilitó el surgimiento de sus opiniones. Además, se les aseguró que sus propuestas y recomendaciones formarían parte de las conclusiones de este estudio y se les enviará un reporte de resultados a través de una infografía y de un video explicativo que incluirá subtítulos e intérprete de lengua de señas, para asegurar la inclusión. Con esto se buscó que los niños, niñas y adolescentes se aseguren de que sus opiniones están siendo tomadas con seriedad y que se están difundiendo sus ideas públicamente, comunicándolas a la Defensoría de la Niñez, distintas instituciones públicas y a la sociedad civil. Con estas prácticas se buscó asegurar la participación efectiva de los niños, niñas y adolescentes, a través de los cuatro elementos claves del modelo: *espacio, voz, audiencia e influencia* (Lundy, 2007). Se agregan en el apartado de anexos, bitácoras donde se registró lo conversado en los grupos de discusión realizados (Anexo 1).

Es importante agregar que el equipo responsable de la aplicación de los grupos de discusión y el equipo de investigación, siguieron protocolos éticos que resguardan los derechos de niñas, niños y adolescentes participantes a incluirse en esta investigación debidamente informados, tras la firma de consentimientos y asentimientos evaluados por el Comité de Ética de Ética de la Pontificia Universidad Católica y la contraparte técnica de la Defensoría de la Niñez. En el diseño de los instrumentos y en la aplicación de éstos, hubo especial atención en el seguimiento de los protocolos para la detección de posibles vulneraciones de derechos y hechos que puedan llegar a constituir delitos, con el fin de activar los canales de comunicación exigidos por la Defensoría de la Niñez a efectos de las denuncias que proceda realizar; la adopción de resguardos de los derechos de integridad personal y de intimidad en la ejecución de los talleres y entrevistas; así como al analizar la información proveniente de los grupos de discusión. En ese sentido, durante el desarrollo de la investigación no se detectaron posibles vulneraciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes participantes de esta etapa del estudio.

4.3 | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para guiar el análisis, interpretación y sistematización de los datos obtenidos a partir del marco curricular, bases curriculares y planes y programas educativos, se utilizaron categorías de análisis para clasificar los distintos enfoques o modelos en enseñanza de derechos humanos identificados en los datos analizados. Las categorías propuestas surgen de la literatura revisada en educación en derechos humanos (Robinson, Phillips, y Quennerstedt, 2020; Tibbits, 2002; ONU, 2012; Resolución 16/1, 2011) siendo fundamentalmente tres los enfoques:

a) Conocimiento y conciencia en derechos humanos: esta categoría se refiere a una forma de enseñanza y aprendizaje de los DD.HH. basada en los conocimientos esenciales sobre DD.HH., que permita la comprensión general de las normas y principios de derechos humanos y los mecanismos que los protegen y se reconozcan como sujetos de derechos.

b) Vivencia y experiencia en derechos humanos: esta categoría hace alusión a la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que respete y promueva los derechos humanos de los docentes y los niños, niñas y adolescentes. Esto implica el desarrollo de habilidades para aplicar dichos derechos en la vida cotidiana.

c) Agencia en derechos humanos: esta categoría se enfoca en fomentar el empoderamiento de los sujetos, especialmente prioritarios, a partir del reconocimiento de éstos del abuso a sus derechos y de intencionar la defensa y ejercicio de sus derechos y de los demás. Esto se relaciona con el desarrollo de la autonomía en el ejercicio de derechos cuyo objetivo es la transformación de la comunidad en base a la construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos y la construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Estas categorías, con sus códigos asociados, fueron presentadas a partir del marco teórico de este informe. Los códigos fueron elaborados en base a dimensiones clave y códigos previos, sustentados por un estudio bibliográfico de estos elementos y valorizando sus características.

Las categorías de análisis, además, tienen como objetivo identificar todos los aspectos que intervienen en el funcionamiento óptimo de una educación en derechos humanos, considerando la importancia que tienen las escuelas para que los niños, niñas y adolescentes accedan a la educación en derechos humanos. Para ello se consideró la estrategia de implementación de la educación en derechos humanos en Chile, trabajando sobre el currículum nacional, la formación inicial docente y la formación continua de los profesores, comprendiéndolos como componentes intervinientes en el sistema educacional. A la vez, se analizó cómo se ha llevado a cabo el enfoque de derechos en currículum internacionales, con el fin de establecer estándares internacionales a los que debemos aspirar como país. A partir de estas mismas categorías de análisis se realizó la interpretación y evaluación de los resultados en la última etapa del estudio, en donde los niños, niñas y adolescentes podrán reflexionar y trabajar sobre estas categorías de análisis.

Considerando la importancia que tiene la elaboración de las categorías de este estudio, ya que son transversales a todas las etapas propuestas, se buscó acordar en conjunto estas categorías con la contraparte, por lo que su diseño se sometió a revisión constante. Para ello, el informe del diseño inicial fue enviado a la contraparte para que esta pudiera analizarlo y generar recomendaciones con el fin de destacar

todas las dimensiones claves para tener en cuenta en la recolección y sistematización de la información. En base a sus comentarios, se realizó el instrumento final a utilizar para la categorización de la información. Este instrumento final fue presentado a la contraparte para su chequeo. Con esto se buscó trabajar en conjunto para identificar las dimensiones involucradas en el instrumento final.

4.4 | IDENTIFICACIÓN DE ACTORES INVOLUCRADOS

TABLA 4 | PRINCIPALES ACTORES INVOLUCRADOS EN EL ESTUDIO

ETAPA	ACTORES INVOLUCRADOS
1	Ministerio de Educación
	Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación
	Universidad CRUCH[6] de región distinta a la Metropolitana
	Universidad NO CRUCH de región distinta a la Metropolitana
	Universidad CRUCH de la Región Metropolitana
	Universidad NO CRUCH de la Región Metropolitana
	Encargado de desarrollo profesional docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación
2	Países Latinoamericano
	Países No Latinoamericano
3	NNA Establecimiento Educacional de la Región Metropolitana
	NNA Establecimiento Educacional de región distinta a la Metropolitana
	NNA Establecimiento Educacional dependencia particular subvencionada
	NNA Establecimiento Educacional dependencia privada
	NNA contactados a través de organizaciones sociales, ONG, asambleas territoriales, etc.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

4.5 | SELECCIÓN DE LA MUESTRA

4.5.1 | ANÁLISIS CURRICULAR

Como se indicó anteriormente, para el análisis curricular (objetivos 1, 2 y 3) se construyeron tres bases de datos diferenciadas, de acuerdo con la naturaleza de la información que fue recolectada. A continuación, se describe el universo y selección de cada una de las fuentes:

a) Para el caso del análisis de las bases curriculares (2012, 2015, 2018, 2019) se realizó un análisis censal, mientras que, en el caso de los programas, se limitó a 4 asignaturas de la formación general de la educación escolar: Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, Ciencias Naturales/Biología, Física y Química, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además, se analizaron

6 CRUCH, Consejo de rectores de las universidades chilenas

los programas de las asignaturas de Educación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía impartidas en Tercero y Cuarto Medio.

b) Para el caso del análisis de los programas de 2019 y 2020 del CPEIP, se consideraron los tres tipos de cursos certificados por el CPEIP como acciones formativas: i) cursos de fortalecimiento; ii) cursos de actualización y; iii) cursos de especialización (CPEIP, 2017). En cada uno de estos casos, además de la información analizada sobre forma de inclusión de DD.HH, se incluyó información sobre el año en que se ha dictado el curso, niveles, tipo de curso y modalidad.

c) Para el caso de las universidades, Chile, durante el 2020, tuvo una matrícula de 77.152 estudiantes en las carreras de pregrado de educación, dictadas por las universidades (Consejo Nacional de Educación, CNED, 2020)[7]. Para efecto de este estudio, se seleccionarán 4 universidades nacionales, considerando: i) una universidad perteneciente al CRUCH de la RM; ii) una universidad perteneciente al CRUCH de región distinta a la RM; iii) una universidad no perteneciente al CRUCH de la RM[8]; iv) una universidad no perteneciente al CRUCH de región distinta a la RM.

Considerando la diversidad y heterogeneidad en la formación inicial docente, la selección se desarrolló considerando cada caso como una unidad particular que no representa la diversidad del conjunto (Flick, 2014). Considerando esto, cada caso se seleccionó por razones particulares: en el caso de la universidad del CRUCH, con sede en la RM, se seleccionará a la Pontificia Universidad Católica de Chile, considerando el alto prestigio de la institución (altos niveles de acreditación) y la relevancia del enfoque inclusivo que han presentado en estudios anteriores (San Martín, Villalobos, Wyman, Muñoz, 2017). Esta universidad el 2020 tenía una matrícula de 2.052 estudiantes en las carreras de pregrado de educación (CNED, 2020). En el caso de la universidad de la RM no CRUCH, se propuso inicialmente seleccionar a la Universidad Católica Silva Henríquez, sin embargo, esta no envío la información y no obtuvimos mayor respuesta, por lo que fue reemplazada por la Universidad Andrés Bello. En el caso de la universidad del CRUCH pero fuera de la RM, se seleccionó la Universidad de la Frontera, porque es una universidad situada geográficamente en un territorio con un fuerte componente étnico y porque la matrícula de pedagogía es parte importante de la matrícula total de la universidad, teniendo una matrícula total de estudiantes en carreras de pregrado en educación de 1.259, en el año 2020 (CNED, 2020). Finalmente, en el caso de la universidad fuera del CRUCH y con sede fuera de la RM, se propuso seleccionar a la Universidad Autónoma de Chile, sin embargo, esta no aceptó participar del estudio, por lo que se contactó a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso[9], quienes accedieron y enviaron la información.

7 No fueron considerados los Centro de Formación Técnica que imparten las carreras de pedagogía básica y educación parvularia, puesto que representan al 1% de la matrícula y no pueden seguir impartiendo las carreras a nuevos matriculados. Se contactará a cada una de las universidades seleccionadas mediante una carta formal, donde se explicarán los motivos del estudio, alcance y objetivos. Se construirá una lista de reemplazos para cada uno de los casos, en caso de que las instituciones decidan no participar del estudio.

8 Finalmente, esta universidad fue reemplazada por una Universidad perteneciente al CRUCH de región distinta a RM. Porque se tuvo muchas dificultades para acceder a los programas y mallas curriculares de la universidad no perteneciente al CRUCH de RM seleccionada preliminarmente.

9 Si bien esta universidad pertenece al CRUCH, se estimó incluirla como reemplazo considerando relevante para los resultados del estudio obtener la información de planes y programas de formación desde una mirada regional, versus no obtener la información que pudiera haber significado seguir la gestión de reemplazos, dados los tiempos considerados para este estudio. Lo anterior no afecta los resultados de la investigación dado que la realidad de universidades no pertenecientes al CRUCH se obtuvo a través de la Universidad Andrés Bello, la cual también tiene sede en regiones.

En cada uno de los casos, se analizaron las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media en Historia, Educación Media en Lengua y Literatura, Educación Media en Ciencias Naturales, Educación Media en Matemática y Educación Diferencial (en caso que la universidad imparta la carrera).

4.5.2 | SELECCIÓN DE CURRÍCULUMS INTERNACIONALES

La selección de los currículums internacionales se realizó en función del levantamiento de información de la literatura sobre currículum y enfoque en derechos humanos. Se identificaron los siguientes países que cumplen con los lineamientos de las Naciones Unidas (ONU, 2012; Resolución 16/1, 2011) y presentan un robusto currículum con enfoque en DD.HH. Los países seleccionados fueron Colombia, México, Argentina, Australia, Reino Unido y Suecia, considerando que se representara en el estudio contexto latinoamericano y el contexto fuera del continente.

4.5.3 | SELECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Además, se aseguró que los niños, niñas y adolescentes que participaron en los grupos de discusión tuvieran elementos en común, utilizando una muestra intencionada a partir de la capacidad de las instituciones para cumplir con los requisitos del estudio (Patton, 1988). Los elementos considerados fueron algunos como su edad y a la vez perspectivas o experiencias lo suficientemente variadas, para ello se invitaron a participar niños, niñas y adolescentes que asistan a establecimientos educacionales de distintas dependencias o que participen en organizaciones sociales u ONG. Además, se procuró cumplir con las siguientes características:

a) **Paridad de género:** que se distribuyan de manera equitativa la cantidad de niños, niñas y adolescentes identificados con el género femenino, con los que se sienten identificados con el género masculino.

b) **Discapacidad:** se considerará promover que exista, al menos, un estudiante con discapacidad en cada grupo de discusión.

c) **Distribución regional:** que se considere niños, niñas y adolescentes que participen del grupo de discusión, tengan su lugar de residencia en distintas regiones.

d) **Edad:** que se considere a niños, niñas y adolescentes de distintas edades.

A continuación, se presenta el detalle de la participación de niños, niñas y adolescentes en los grupos de discusión de este estudio:

TABLA 5 | CARACTERIZACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO DE DISCUSIÓN	Género	Discapacidad	Distribución regional	Edad	ONG
1	Femenino	No	X región	7 años	No
1	Femenino	No	RM, Las Condes	5 años	No
1	Femenino	No	RM, Macul	6 años	No
2	Femenino	No	RM, Santiago	8 años	No

2	Masculino	No	X región[10]	8 años	No
2	Masculino	No	X región	9 años	No
2	Masculino	No	X región	11 años	No
2	Femenino	Sí	V región	12 años	Fundación X frágil
3	Masculino	No	RM, Pirque	17 años	No
3	Femenino	No	RM, Lo Espejo	17 años	No
3	Femenino	No	RM, Pedro Aguirre Cerda	17 años	No
4	Femenino	No	XIV región	16 años	No
4	Femenino	No	XII región	14 años	No
4	Femenino	No	X región	15 años	No
4	Masculino	No	XII región	15 años	No
4	Masculino	No	VIII región	15 años	No
4	Masculino	No	XIV región	15 años	No

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

4.6 | SELECCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN

Con el fin de realizar un análisis exhaustivo del marco curricular, bases curriculares y planes y programas educativos, se consideraron como unidades de análisis los siguientes documentos:

TABLA 6 | RESUMEN DE FUENTES DE INFORMACIÓN

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DOCUMENTOS DE ANÁLISIS
1	1. Identificar y analizar objetivos de aprendizaje (OA) y objetivos de aprendizaje transversal (OAT), contenidos y metodologías de todos los niveles educativos (desde nivel inicial a educación media) contemplados en el marco curricular, bases curriculares y, planes y programas educativos, considerando también educación especial; que hagan referencia a los derechos humanos en general y a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.	- Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018 - Bases Curriculares 1° a 6° Básico, 2012 - Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio, 2015 - Bases Curriculares 3° y 4° Medio, 2019 - Planes y Programas de 4 asignaturas - Ley N°19.253, llamada Ley Indígena - Ley N°20.370, Ley General de Educación - Ley N°20.845, de Inclusión Escolar - Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana - Decreto 83 del Ministerio de Educación - Decreto 170 del Ministerio de Educación

10 Este niño pertenece al pueblo originario Mapuche.

	2. Analizar las mallas curriculares de educación superior, en relación a la formación en temas de derechos humanos y derechos de niños, niñas y adolescentes, en las carreras de pedagogía y educación parvularia de pre grado.	- Mallas curriculares de la Carrera de Pedagogía Básica - Mallas curriculares de la Carrera de Educación Parvularia - Mallas curriculares de la Carrera de Pedagogía de Enseñanza Media de Historia, Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemática y Educación Diferencial
	3. Analizar la oferta programática de los programas o cursos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, impartidos por el CPEIP.	- Cursos de fortalecimiento 2019 y 2020 - Cursos de actualización 2019 y 2020 - Cursos de especialización 2019 y 2020
2	4. Analizar los estándares internacionales de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en materia de marco curricular y bases curriculares.	- Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008) - *World Programme for Human Rights Education* (ONU, 2012) - Resolución 16/1 (Naciones Unidad, 2011) - Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
	5. Identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque en derechos humanos, que se encuentren basados en evidencia nacional e internacional.	- Argentina, Australia Colombia, México, , Reino Unido y Suecia

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

5
RESULTADOS

5.1 | ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Los países seleccionados para esta parte del estudio son Argentina, Australia, Colombia, México, Reino Unido y Suecia. La razón detrás de esta elección radica en que son países que han implementado programas focalizados en alguno de los ámbitos de la educación en derechos humanos, ya sea a través de cátedras, como educación para la paz, la interculturalidad o luchando contra las violaciones a los derechos humanos. Se considera exitosos a aquellos países que han logrado establecer una conexión de su enfoque en derechos humanos con una necesidad social profunda, esta última dadas ciertas situaciones históricas vividas por los países, como por ejemplo, fuertes crisis sociales, problemas de narcotráfico y guerrilla, necesidad de generar integración nacional dada la diversidad de la población, entre otras. Además, como criterio de selección se consideró la distribución geográfica del país y la disponibilidad de información en inglés o español. Se realizó una revisión sistemática de literatura relacionada con estos países con el objetivo de analizar los estándares internacionales de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, además de identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque en derechos humanos.

Para cada caso, el análisis se organizó en cuatro apartados. En primer lugar, se realizó una caracterización del país y de su historia política. Esto implica una descripción general del país, poniendo el foco en problemas de las últimas décadas sobre derechos humanos (dictaduras, guerra civil, esclavitud, colonización etc.). De esta forma, este apartado entrega un marco general de problemas históricos que puede haber tenido el país y de aspectos relevantes para entender la aplicación de los derechos humanos en cada lugar, como la guerra en Colombia, el narcotráfico y la corrupción en México, la dictadura en Argentina, el rol de la paz y en organismos internacionales de Suecia, la poca apertura étnica (excepto en las últimas 4 décadas) de Australia y su relación con Asia, entre otros.

El segundo acápite profundiza en el sistema educativo de cada país. De esta forma, lo que se busca en este apartado es entregar una mirada de la estructura del sistema: como se distribuyen los niveles educativos, cómo se organiza la enseñanza, qué niveles son obligatorios, qué procesos de diferenciación académica (tracks) existen. Adicionalmente, se revisan los principales desafíos que tiene cada sistema educativo. Así, por ejemplo, se muestra cómo los países de América Latina tienen un desafío por la inclusión y segregación, y en el caso de Suecia es la creciente división por etnia.

En un tercer acápite se analiza cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar. En esta dimensión lo central es presentar los principales instrumentos y actores que existen, señalando qué leyes abordan los derechos humanos, a qué tratados internacionales adscriben, existe o no alguna asignatura aparte, sino, como se integran en los objetivos transversales, qué cambios curriculares han generado en las

últimas décadas. Cuestionamientos como los anteriores, permiten tener una primera mirada más general de este aspecto. Para lograr lo anterior, se revisaron los informes de Unesco y Unicef y de otros organismos internacionales (como, por ejemplo, Amnistía o la Corte Interamericana de DD.HH.). Lo que se considerará como base es el Programa Mundial de Educación en derechos humanos que está radicado en el Alto Comisionado de DD.HH. de la ONU.

El cuarto acápite analiza cuál es la finalidad específica del país al abordar los derechos humanos. Para esto se profundizó en los conceptos más utilizados o los marcos conceptuales que se utilicen para profundizar en la visión de derechos humanos. En esta sección se realizó un breve análisis de las políticas -principalmente, a través de estudios académicos- para entender las potencialidades y limitaciones de cada sistema.

Finalmente, y posterior a la presentación de cada uno de los casos, se agrega un análisis comparado entre los distintos países, focalizado en las distintas experiencias que han tenido en materia de educación en derechos humanos en el currículum educativo. Este análisis comparado permite tener una visión general de todos los casos, permitiendo la comparación con el caso chileno y a la vez, permite recoger elementos de la experiencia internacional que se podrían replicar en Chile.

5.1.1 I ARGENTINA

» Caracterización del país

Argentina es un país ubicado en el extremo sur de América del Sur. Tiene una población de 45 millones de habitantes, organizado a través de un gobierno republicano, democrático y representativo. Su organización se centra en la existencia de un Estado Federal descentralizado que está integrado por 24 jurisdicciones o estados federales que conforman el Estado Nacional (Casa Rosada-Presidencia, 2021).

La historia política de Argentina, durante el siglo XX, está fuertemente marcada por la alternancia entre golpes de Estado y regímenes democráticos. En 1930 se produjo el primero de una serie de golpes de Estado. Éste inició una secuela de gobiernos fraudulentos conocidos como la Década Infame (Dolgopol, 2012). Luego de la Crisis Mundial de 1929, y con el consecuente cierre de los mercados internacionales, la economía argentina, caracterizada principalmente por un modelo exportador, entró en crisis. Por esta razón se impulsó un proceso de sustitución de importaciones y desarrollo del sector industrial.

En 1943, se impuso un segundo golpe de Estado, que instaló un gobierno militar en cuyo seno se produciría una alianza entre sindicatos y algunos militares que dieron origen al peronismo. Posteriormente, en 1946 fue elegido presidente Juan Domingo Perón con apoyo de los sindicatos organizados en el Partido Laborista (Donghi, 1975). Perón, encabezó un nuevo movimiento que puso el acento en la justicia social, la soberanía política y la independencia económica. En 1951, Perón fue elegido por un nuevo período. Sin embargo, en 1955 se produjo un tercer golpe militar, Perón fue derrocado por un grupo llamado Revolución Libertadora, muchos partidarios de Perón fueron encarcelados o fusilados.

En 1958 fue elegido presidente Arturo Frondizi, quien sería derrocado por un nuevo golpe militar (el cuarto) en 1962. El golpe esta vez tuvo como particularidad que el poder fue asumido por el civil José María Guido, nombrado presidente por la Corte Suprema de Justicia, sin embargo, su accionar estuvo influenciado de manera

sustantiva por los militares. Durante su mandato se agudizaron los enfrentamientos entre dos facciones del Ejército argentino, conocidas como Azules y Colorados, llegándose a enfrentamientos armados. La victoria del sector «azul» permitió al general Juan Carlos Onganía reunificar al Ejército (Oyhanarte, M, 2014).

Con el peronismo todavía proscripto y el expresidente Frondizi detenido, en 1963 fue elegido como mandatario Arturo Umberto Illia, quien también sería depuesto por un nuevo golpe militar en 1966, que llevaría al gobierno a Onganía. Su dictadura, la primera de las tres que conformaron la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), fue también la primera dictadura permanente instalada en el marco de los regímenes militares que se multiplicaron en América Latina.

La abolición de la actividad política y el terrorismo de Estado, provocó un estado insurreccional de la población que se manifestó en la aparición de varias organizaciones guerrilleras —como Montoneros, las FAR y el ERP— y gran cantidad de puebladas insurreccionales, como el Cordobazo, el Rosariazo y el Tucumanazo, entre otras. Acorralada por la insurrección popular, la dictadura organizó una salida electoral con participación del peronismo —aunque impidiendo la candidatura de Perón—. En 1973 el peronismo fue legalizado y triunfó en las elecciones presidenciales. Tras la renuncia del presidente Héctor José Cámpora, ese mismo año, Juan Domingo Perón fue elegido presidente por tercera vez, sin embargo, murió 9 meses después de haber asumido (Luna, F, 1993).

Este período se caracterizó por un acelerado deterioro de la situación interna, producto de la crisis del petróleo de 1973 y la generalizada violencia política, incluyendo la organización desde el gobierno de una fuerza parapolicial llamada la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) que, junto a las fuerzas policiales y militares, asesinaron a cientos de opositores desde 1973 —varios de ellos detenidos desaparecidos—, e instalaron centros clandestinos de detención en el marco de la represión ordenada por los llamados “decretos de aniquilamiento” (Donghi, 2013).

Un sector importante de la población apoyó la dictadura, en tanto que otro sector la resistió mediante la acción guerrillera, la creación de organizaciones de derechos humanos como las Madres de Plaza de Mayo, la acción sindical o las huelgas. En el año 1982 se desarrolló la guerra de las Malvinas con el Reino Unido; la derrota argentina fue uno de los factores que llevaron al colapso del régimen militar y al llamado a elecciones generales para el año siguiente. Esta última dictadura duró desde 1976 a 1983, se estima que hubo más de 30 mil víctimas, la mayoría de éstas fueron estudiantes, trabajadores, sindicalistas, docentes y militantes políticos. Se destaca la persecución política de homosexuales, el secuestro de niños y los detenidos desaparecidos (Donghi, 2013).

En 1983 asume la presidencia Raúl Alfonsín, quien crea la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, para investigar las violaciones de los derechos humanos ocurridas entre 1976 y 1983, esta investigación culmina en un libro denominado “Nunca Más”. Posteriormente, en el año 2006, se declara el 24 de marzo como día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en conmemoración del terrorismo de Estado y crímenes de lesa humanidad cometidos.

En esta nueva fase, el gobierno argentino ha firmado una serie de tratados internacionales relacionados con los derechos humanos, lo cual es una constante de los últimos 30 años, como se observa a continuación en la Tabla N°7, la firma de estos tratados.

TABLA 7 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR ARGENTINA

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	04 feb. 1985	24 sep. 1986
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	30 abr. 2003	15 nov. 2004
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	19 feb. 1968	08 ago. 1986
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP	20 dic. 2006	02 sep. 2008
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	20 dic. 2006	14 dic. 2007
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	17 jul. 1980	15 jul. 1985
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	13 jul. 1967	02 oct. 1968
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	19 feb. 1968	08 ago. 1986
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW	10 ago. 2004	23 feb. 2007
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	29 jun. 1990	04 dic. 1990
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	15 jun. 2000	10 sep. 2002
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	01 abr. 2002	25 sep. 2003
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar. 2007	02 sep. 2008

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

» Características del sistema educativo

El sistema educativo en Argentina se estructura a partir de la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Con distintas modalidades que *"procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación 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 educativos"*. Estas modalidades son: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

El sistema educativo está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. La educación es obligatoria desde la edad de cinco años y hasta la finalización de la escuela secundaria. Es importante señalar que cada jurisdicción tiene cierta autonomía y que existe un órgano central, el Consejo Federal de Educación, que acuerda y coordina la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del sistema educativo (Brigido, 2009).

Según datos del Ministerio de Educación de Argentina (2018), la mayoría de los establecimientos educacionales (73%), son administrados por el Estado, no obstante, en el siglo XXI han aumentado los establecimientos privados (Vior y Rodriguez, 2012), que no solo proveen educación para las élites del país, sino que también han crecido en cantidad los establecimientos vinculados a organizaciones religiosas que proveen educación privada para las clases medias y bajas, haciendo crecer los problemas de desigualad y segregación al interior del sistema educativo del país.

Tal como señalan Otero y Córica (2017), desde mediados de 2000, se instituyó un avance significativo en materia económica. La Ley de Financiamiento Educativo (Ley N°26.075 de 2006) logró establecer un aumento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología, con una asignación del 6,47 % del producto interno bruto (PIB) para el área educativa general, y la duplicación del presupuesto universitario para el periodo 2002-2012, en función de la participación en el PIB.

En Argentina, la educación es obligatoria hasta los 18 años aproximadamente. Sin embargo, en el año 2015, un 20,75% de los estudiantes no continuaba la educación secundaria en el último año de estudios (Ministerio de Educación, Indicadores educativos, 2021), es decir la obligatoriedad en la práctica no se cumple, siendo la exclusión escolar uno de los principales desafíos en materia educativa. El origen social, la adscripción étnica, la diferencia urbano-rural, entre otros, continúan siendo determinantes de las desigualdades en la participación y logros educativos.

Con respecto a resultados educativos de Argentina, la evaluación PISA 2018 (OECD, 2019) arrojó que los estudiantes argentinos obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OECD en lengua (402 puntos), matemáticas (379) y ciencias (404). La variación de los puntajes estudiantes de nivel socioeconómico alto y bajo, es 102 puntos en la prueba de lengua, estando por sobre el promedio de los países del OECD (89 puntos). Otro elemento relevante a destacar es que el nivel socioeconómico de los y las estudiantes es un fuerte predictor del desempeño de estos en matemáticas, variando un 21% entre los más aventajados y los más desaventajados, estando 7% arriba del promedio de los países de la OECD (14%).

Es importante señalar que existe una Ley de Educación Nacional (N°26.206), aprobada en el año 2006, que tiene como objetivo *"resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena"* (Ley de Educación Nacional, 2006). El objetivo de esta ley dista mucho aún de cumplirse. Dentro de las principales problemáticas del sistema educativo argentino se destacan la repitencia escolar y la exclusión escolar, afectando particularmente a los niveles socioeconómicos más bajos. Además, es importante destacar la segregación social como otro fenómeno que afecta al sistema educativo en Argentina. Los resultados de Rosada et al. (2015), muestran que las escuelas secundarias en Argentina son bastante homogéneas en su interior y difieren entre ellas según el nivel socioeconómico de quienes asisten.

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

En el año 2006, Argentina aprueba una nueva ley de educación, Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). En esta ley un grupo de artículos hace referencia a los derechos humanos en general y a los derechos de niños, niñas y adolescentes en particular.

Esta ley establece, en el artículo 3, que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la nación. Es decir, desde la definición legislativa se aborda el respeto por los derechos humanos como eje central de la educación argentina. Además, en el capítulo II, artículo 11, con respecto a los fines y objetivos de la política educativa nacional, se señala que uno de estos es *"brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural"* (Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006). Como se puede observar, nuevamente se hace alusión al respeto a los derechos humanos.

Con respecto al currículum escolar y los contenidos que este debe incluir, se señala a modo general en la Ley N°26.206, en el artículo 92, que deben formar parte del currículum los contenidos relacionados con derechos humanos, que se refleja en tres aspectos.

Primero, se destaca el conocimiento de la historia reciente y de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Por esto se específica como tema importante *"el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N°25.633"* (Ley N°26.206, cap., II, art. 92). Efectivamente, esta disposición se encuentra vinculada a Ley N°25.633, que declara el día 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, acordando en su artículo 2 la inclusión, en los distintos calendarios académicos, jornadas alusivas a este día (Ley N°25.633, 2002).

El segundo aspecto se refiere a que el currículum debe abordar el conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N°26.061. También se señala, que debe abordar el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.

Por último, con respecto a la igualdad de género, se declara que el currículum debe abordar los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N°24.632 y N°26.171 (Ley N°26.206, 2016, capítulo II, artículo 92). Además, se agrega un capítulo donde se estipulan derechos y deberes de los y las estudiantes.

Es importante señalar la existencia de otras iniciativas para abordar los derechos humanos que no están contenidas en la ley de educación, puesto que son anteriores. Con respecto a la educación superior, durante el 2004, se creó en la Universidad Nacional de La Plata el primer magíster en Derechos Humanos. Luego, se crearon dos Programas de Derechos Humanos: uno en la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad de Córdoba, sumado al Instituto de DD.HH. y Justicia de la Universidad de Lanús. Además, en el año 2004, la Provincia de Buenos Aires incorporó la educación en derechos humanos como espacio curricular. En paralelo, algunas ONG y otras asociaciones civiles continúan con su labor educativa no formal; por ejemplo, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos o el Programa Derechos Directos.

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

Si bien Argentina firma tempranamente los tratados internacionales en materia de Derechos humanos, específicamente la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), existen limitaciones a la forma en que la política educativa se ha definido e implementado. Estas limitaciones se vinculan, siguiendo a Siede (2017), con las distintas interpretaciones que se le ha otorgado a lo largo de la historia argentina a qué se entiende por derechos humanos. Además, el mismo autor, señala que entender la perspectiva histórica de los derechos humanos en el sistema educativo argentino, es fundamental para comprender las prácticas docentes de enseñanza, puesto que ellos quienes hoy trabajan en las escuelas, anteriormente fueron estudiantes y de alguna manera guardan memoria de las inflexiones discursivas en materia de derechos humanos y esa memoria es llevada por los docentes al aula.

Se destaca por ejemplo que, durante el peronismo, los derechos humanos no aparecían en el currículum educativo nacional, puesto que se vinculaba a ideas liberales, opuestas a las concepciones de ciudadanía que buscaba desarrollar el gobierno. En oposición y de manera contradictoria, durante las dictaduras los derechos humanos aparecían en el currículum escolar, generando estas concepciones parceladas, lo que Siede (2017) denomina interrupciones intermitentes de los derechos humanos, porque los derechos humanos ingresaron y egresaron de la prescripción curricular en repetidas ocasiones. Esta situación tiende a cambiar al finalizar la última dictadura hasta la actualidad, donde el mismo autor señala que existió una inclusión de los derechos humanos reactiva, puesto que se mencionan casi siempre de manera vinculada a la experiencia del terrorismo de Estado en dictadura.

Con la Ley de Educación Nacional ya citada existe evidencia de una intencionalidad de definir normativamente la enseñanza y la importancia de los derechos humanos en el currículum escolar. Sin embargo, Siede (2017) señala que esto trae consigo el problema de que cada jurisprudencia[11] adapta el currículum a su interés particular, no existiendo una concepción común acerca de la noción de derechos humanos. Además, Fernández

11 Se entiende como jurisprudencia a los estados federales.

(2016) declara que pareciera ser que la ley, si bien le otorga importancia en el papel, en la práctica solo se queda en una proclama.

En una línea similar, Siede (2017), a partir de entrevistas grupales a docentes de distintas jurisprudencias de Argentina, observa que existe una brecha entre el currículum real y la enseñanza cotidiana en derechos humanos. Esto se evidencia, a partir del análisis de las entrevistas, donde emerge que la presencia de los derechos humanos es menor en las prácticas efectivas de enseñanza que en las prescripciones oficiales, y no es eje central de las asignaturas que imparten los docentes entrevistados. Además, se destaca que los derechos humanos se asocian casi exclusivamente a la última dictadura y esto se produce por la celebración del 24 de marzo (día de la Memoria, la Verdad y la Justicia), esto porque es parte de la historia reciente y los docentes asumen como tarea preservar y comunicar la memoria. Se agrega a lo anterior que los derechos humanos se asocian a temáticas específicas del contexto en el que los docentes hacen clases, sin una discusión general de los derechos humanos.

El mismo autor declara que la enseñanza de los derechos humanos es un problema que aún no ha sido resuelto. Que las políticas de los últimos años han permitido que los contenidos circulen en el sistema educativo y eso es positivo. Sin embargo, hay riesgos claros. El primero es la forma en que ingresa la temática al currículum escolar a partir de la celebración del 24 de marzo. Al ser una celebración obligatoria, para todos los niveles educativos, Siede (2017) indica que se pierde el foco de lo importante y los temas son tratados con poca profundidad, como una efeméride, sin un tratamiento complejo y responsable de la temática. El segundo, es que los derechos humanos se solapan con la memoria reciente y el sentido de estos queda atrapado en la interpretación de la experiencia de la dictadura reciente, imposibilitando la utilización del concepto para tratar temáticas actuales de la democracia.

Fernández (2016), señala que, si bien en los últimos años se ha avanzado en materia de maestrías en derechos humanos, agrega otra problemática, que es la necesidad de establecer un concepto común de educación en derechos humanos y definir quiénes están capacitados para generar estrategias de enseñanza, cuáles son los contenidos mínimos que los cursos deben entregar y cuál es el método más adecuado para hacerlo. Por último, no menor es que Klainer y Fernández señalan como una de las grandes debilidades de la educación en derechos humanos en Argentina, la ausencia de acciones de formación docente (Klainer y Fernández, 2008).

5.1.2 I AUSTRALIA

» Caracterización del país

Australia es un país ubicado en Oceanía. Tiene una población total de 25 millones de habitantes y su forma de gobierno es la monarquía constitucional federal parlamentaria. Geográficamente está compuesto por 6 estados (Queensland, Nueva Gales del Sur, Victoria, Australia Occidental, Australia Meridional y Tasmania) y 2 territorios (Territorio del Norte y el Territorio de la Capital Australiana (Lasagabaster y Wigglesworth, 2009).

Australia, a lo largo de su historia, ha presentado conflictos principalmente en torno a las temáticas de inmigración y raza, que después de muchos años han ido cambiando. Se buscó, durante varias décadas, mantener la pureza racial del país y para esto se tomaron diversas normativas prohibitivas y discriminatorias en torno a diferentes grupos sociales (Attwood y Markus, 2004; Swain, 1993). Actualmente en Australia,

aproximadamente un cuarto de la población ha nacido en otros países y se estima que del total de población que habita el territorio, un 3% es aborigen. Ambos aspectos son claves para entender el contexto de respeto a los derechos humanos y la enseñanza de estos en Australia en la actualidad (Clark, Rees y Simmonds, 2017).

Respecto a la inmigración en Australia, esta fue históricamente proveniente de Inglaterra y de otros países europeos, producto del contexto colonial y de la relación con estos países. Sin embargo, y de forma paralela, Australia comenzó a recibir una gran cantidad de personas provenientes de Asia. A finales del siglo XIX, en el contexto de la fiebre del oro, la migración asiática había aumentado en una cantidad considerable, así como también el tráfico humano que existía con el fin de traer a la isla mano de obra para trabajar principalmente los territorios dedicados a la plantación de azúcar. Ante esta situación, en el marco de la primera Constitución Política de Australia, se elabora la política conocida como Australia Blanca, que queda estipulada en el Acta de Restricciones de Inmigración el año 1901. Básicamente, Australia Blanca buscaba excluir la migración de personas no blancas hacia la isla (principalmente asiáticos/as), con el fin de mantener cierta pureza en la raza, lo que se consideraba que estaba directamente relacionado con la estabilidad política del país (Macintyre et. al, 2000).

Durante la década de 1950 esta normativa comenzó a sufrir ciertos cambios, que fueron avanzando en la apertura del país hacia personas de diferentes nacionalidades. En una primera instancia se permitió que personas provenientes del continente asiático pudieran estudiar en universidades australianas. Adicional a esto, se flexibilizaron y cambiaron diferentes normativas en torno a la migración, como, por ejemplo, en 1957 se permitió entregar nacionalidad australiana a aquellas personas no blancas que residían en el país hace más de 15 años. Es posible identificar la década de 1970 como el punto final de la política Australia Blanca, ya que se reformaron los cuerpos legislativos en torno a migración, en el marco de la ratificación de acuerdos internacionales relacionados con temas de inmigración y de raza. Desde 1975 existió en Australia el Acta de Discriminación Racial, que estableció que el uso de criterios raciales para cualquier propósito oficial fuera ilegal (Macintyre et. al, 2000).

Por otra parte, actualmente Australia presenta diversos desafíos con respecto a su población aborigen, en gran medida por una historia marcada por el racismo y la discriminación contra los pueblos que ya habitaban el territorio. Con la llegada europea a la isla, y la posterior colonización, se generó un conflicto en torno a la relación entre pueblos aborígenes y europeos, especialmente lo que refiere a la posesión de las tierras, los sistemas de gobernanza y el choque cultural que supuso la convivencia de diferentes pueblos aborígenes del territorio australiano con la población europea. Lo anterior significó que poco a poco las culturas aborígenes, sus idiomas, población y desarrollo, fueran disminuyendo. A comienzos del siglo XX Australia, como un Estado nación semiautónomo redacta su primera Constitución Política (1901). En esta primera Constitución existieron medidas relacionadas con la población aborigen, como, por ejemplo, que no estaba permitido el sufragio de estos, así como la invitación que se hacía a las personas blancas a “civilizar” a los nativos por medio del cristianismo (Swain, 1993). La primera mitad del siglo XX estuvo marcada por políticas denominadas de integración por parte del Estado australiano, que se justificaban bajo la idea de misiones religiosas, que consistían en la separación de niños y niñas aborígenes o mestizos de sus familias con el fin de educarlos en otros espacios. A esta generación se le denominó la generación perdida.

Durante las tres últimas décadas del siglo XX, se avanzó en temas de inmigración y raza. Entre las medidas que se tomaron durante este tiempo es posible identificar normativas vinculadas a la posesión, ocupación y trabajo de tierras por parte de los pueblos aborígenes, temáticas relacionadas con la discriminación y también sobre derechos de estos pueblos. Pero, sin duda, un punto significativo en materia de reconciliación y reconocimiento de violación de los derechos humanos por parte del Estado australiano, ocurrió el año 2008, cuando el primer ministro australiano, Kevin Rudd, se disculpó de manera oficial por las separaciones forzosas de los niños y niñas arrebatados de sus familias (Alto Comisionado de la Naciones Unidas, 2017).

Actualmente Australia cuenta con una institucionalidad comprometida con los derechos humanos de su población y ha avanzado considerablemente en materia migratoria e indígena. Esto no obsta a que siga existiendo un gran número de desafíos en la relación de Australia con los pueblos aborígenes que habitan el territorio. Los principales desafíos en esta materia están relacionados con aspectos sanitarios, educativos, tasas de suicidio, tasas de encarcelación de población indígena, pobreza y demandas históricas en torno a la propiedad y el uso de tierras, las que están integradas en el programa del gobierno llamado *Closing the Gap*, que busca progresivamente eliminar la discriminación sistemática a la población aborigen australiana (IWGIA, 2020).

En este marco, Australia ha firmado una serie de tratados internacionales en relación con los derechos humanos, que se presentan en la Tabla N°8.

TABLA 8 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR AUSTRALIA

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	10 dic. 1985	08 ago. 1989
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	19 May. 2009	21 dic. 2017
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	18 dic. 1972	13 ago. 1980
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP		02 oct. 1990
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	20 dic. 2006	14 dic. 2007
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	17 jul. 1980	28 jul. 1983
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	13 oct. 1966	30 sep. 1975

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	18 dic. 1972	10 dic. 1975
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW		
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	22 ago. 1990	17 dic. 1990
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	21 oct. 2002	26 sep. 2006
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	18 dic. 2001	08 ene. 2007
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar. 2007	17 jul. 2008

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

» Características del sistema educativo

La educación en Australia es principalmente responsabilidad de los estados y territorios, siendo estos los que financian y regulan las escuelas públicas y privadas, así como también ayudan a financiar las universidades estatales. Se trata de un sistema educativo complejo, donde confluyen sistemas nacionales, estatales y territoriales, donde cada estamento cuenta con una institucionalidad propia.

La lengua oficial del sistema educativo australiano es el inglés pero, a pesar de esto, numerosas escuelas y centros educativos ofrecen una formación bilingüe, esto en referencia principalmente a las lenguas indígenas, o a otras lenguas no inglesas, tomando en cuenta la gran cantidad de población migrante que se ha avecindado en Australia. Además, es posible identificar tres grandes sectores educativos en Australia. En primer lugar, la primera infancia, por otro lado, la educación escolar y finalmente la educación terciaria.

La educación escolar es similar en toda Australia, con pocas diferencias entre los estados y territorios. En la *Melbourne Declaration*, firmada el 2008, desde el Ministerio de Educación del gobierno central se identificaron dos objetivos para la educación australiana: a) La educación australiana promueve la excelencia y la equidad; b) Todos los jóvenes australianos se convierten en aprendices exitosos, individuos seguros y creativos y ciudadanos activos e informados.

La educación escolar es obligatoria entre las edades de 6 y 16 años, es decir, entre primer y décimo grado. Sin embargo, la educación escolar se extiende durante trece años y se divide de la siguiente manera:

- **Escolaridad primaria:** tiene una duración de siete u ocho años. Esto varía según el territorio.
- **Escolaridad secundaria:** tiene una duración de tres o cuatro años, según si comienza en 7° o 8°, hasta 10° grado.

- **Escolaridad secundaria superior:** tiene una duración de dos años, correspondientes al 11° y 12° grado.

La escolarización pública en Australia alcanza al 60% de los estudiantes en primaria y secundaria, quedando el 40% restante repartido en centros de gestión privada y los llamados centros independientes que, generalmente, están asociados a centros educacionales de carácter católico (Jiménez, 2015).

Por su parte, la educación terciaria se compone de dos grandes áreas. Incluye, por un lado, a las instituciones universitarias y, por otro, a las instituciones que entregan capacitación técnica/formación profesional. La educación terciaria en Australia es principalmente pública y cuenta con una gran cantidad de estudiantes provenientes de otros países, tanto en la matrícula de las universidades, como en los centros de capacitación técnica. Este sector de la educación se caracteriza por contar con un sistema de calificaciones, la *Australian Qualifications Framework,* un sistema propio de la educación terciaria de este país, que cuenta con diez niveles de clasificación y sirve como acreditación dentro del mundo educativo y laboral (Unesco, 2006).

Ya son varias décadas en que los estados y territorios han colaborado con el gobierno federal para respaldar una serie de políticas nacionales que van en la línea de fortalecer el sistema educativo del país. Con el comienzo de este siglo, se firmó la *Adelaide Declaration* en donde se incluyeron los Objetivos Nacionales para la Educación en el Siglo XXI, que buscan fortalecer el sistema educativo y contextualizarlo en las necesidades que presenta la sociedad actual. En esta declaración se incluyen temáticas de género, inclusión, diversidad cultural, ciudadanía, entre otros asuntos relacionados al sistema educativo y cómo este está al servicio del desarrollo del país y de las y los estudiantes, áreas que con el paso de los años se han visto cristalizadas en diversas políticas y leyes implementadas en las escuelas del país (*Education Council*, 2014).

Con respecto a resultados educativos de Australia, la evaluación PISA 2018 (OECD, 2019) arrojó que las y los estudiantes australianos presentan un desempeño mejor que la media de los países pertenecientes a la OECD en lengua (503), matemáticas (491) y ciencias (503). Considerando las otras áreas incluidas en las mediciones de PISA, Australia muestra buenos resultados, dando cuenta de avances en lo que respecta a brechas de género, inclusión, clima en el aula y brecha socioeconómica entre sus estudiantes. Respecto a esto último, Australia se encuentra en el segmento de países con alta equidad ya que el origen socioeconómico de los estudiantes tendría un menor impacto en su rendimiento académico.

Sin duda existen aspectos del sistema educativo australiano que todavía pueden mejorar para alcanzar los objetivos que el país se ha puesto como horizonte. Por una parte, es posible identificar, en los resultados PISA, que Australia presenta buenos resultados respecto al resto de los países de la OECD, pero estos últimos presentan mayor cooperación en la forma de relacionarse de las y los estudiantes dentro del aula. Lo anterior se ve reflejado en que, al comparar a las y los estudiantes de Australia con el estudiantado promedio de países de la OECD, los estudiantes australianos declararon haber sufrido *bullying* (es decir, formas de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o varios compañeros) con más frecuencia, así como un mayor sentimiento de miedo a fracasar, y tenían más probabilidades de faltar a la escuela y sentirse solos en la escuela (OECD, 2019).

Además, las mediciones de PISA muestran que si bien en temas de diversidad cultural dentro del aula australiana no se identifican altos niveles de discriminación, sí existe un desafío como país en asegurar un mayor acceso a la educación por parte de niños y niñas aborígenes, que es inferior si se compara con la matrícula de la población australiana no aborigen, así como también lo es en su rendimiento académico. Lo anterior quedó plasmado en el programa *Closing the Gap,* creado en 2008 y reconfigurado en 2019, el cual, entre las diversas medidas que buscan acortar brechas entre la población aborigen y la población australiana, contempla ampliar las cifras de acceso de niños y niñas aborígenes al sistema educativo, así como su permanencia en este (*National Indigenous Australians Agency*, 2020).

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

Los territorios y estados australianos cuentan con una institucionalidad propia en lo que respecta a educación y el desarrollo de esta en cada territorio. Además, existen algunas instituciones educativas a nivel central que cumplen roles unificadores en cuanto a la educación en el país. En este sentido existe el Ministerio de Educación, el Consejo de Educación y la Autoridad de Currículos Australianos, Evaluaciones e Informes (ACARA en inglés). Dada la temática de este informe, es importante también mencionar que, en 1986, se estableció la Comisión Australiana de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades, que en 2008 se rebautizó como la Comisión Australiana de Derechos Humanos. Se trata de un organismo estatutario independiente que supervisa las cuestiones de derechos humanos, realiza investigaciones y proporciona educación comunitaria.

En 2009 se evaluó la opinión de la comunidad australiana sobre cuestiones de derechos humanos y, en base a estos resultados, el gobierno australiano desarrolló el Marco Australiano de Derechos Humanos, para mejorar la promoción y protección de los derechos humanos a través de la educación. Posteriormente, en 2012, el gobierno australiano elaboró el Plan de Acción Nacional de Derechos Humanos que trazó un mapa de acción en el compromiso del gobierno central por priorizar la educación en derechos humanos. Este plan ofreció financiamiento a organizaciones no gubernamentales para brindar educación comunitaria y programas de participación, así como para el desarrollo de un paquete de educación y capacitación para el sector público. También aumentó los fondos destinados a la Comisión Australiana de Derechos Humanos, para su programa de educación comunitaria y otros trabajos en curso con las jurisdicciones escolares, y a la ACARA a fin de garantizar que los derechos humanos y los principios se incluyan en el currículo nacional (Buchanan y Burridge, 2016).

Del análisis de las fuentes es posible percibir cómo el gobierno central australiano cada vez ha ido tomando más protagonismo dentro del sistema educativo, ya sea por medio de financiamiento, pero también con otras iniciativas educativas, como por ejemplo la promoción de la educación de derechos humanos. Respecto a esto último, el gobierno australiano tuvo la iniciativa de estandarizar el plan de estudios, con el fin de crear un currículum nacional (*Australian Human Rights Commission*, 2011).

Desde el año 2008, la ACARA, un organismo legal independiente, ha sido responsable de elaborar y revisar, de forma participativa con la sociedad civil, un currículo nacional para el sistema escolar aplicable en todo el territorio en los próximos años (*Australia Dept of Education*, 2014). Desde el año 2014 todos los estados y territorios de Australia han comenzado a implementar de forma progresiva aspectos de este currículum en el quehacer cotidiano de sus escuelas, y se espera que para el año 2022 sea publicado este plan de estudios posterior a un largo proceso de revisión.

El currículum nacional elaborado para la educación escolar obligatoria fue denominado *Foundation - Year 10*. Este plan de estudios cuenta con:

- **Áreas claves de aprendizaje:** las artes; inglés; salud y educación física; humanidades y ciencias sociales; idiomas; matemáticas; y ciencia y tecnologías.
- **Capacidades generales:** alfabetización; aritmética; comunicación de información y capacidad tecnológica; pensamiento crítico y creativo; capacidad personal y social; comprensión ética; y entendimiento intercultural.
- **Prioridades transversales:** las historias y culturas de los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres; el compromiso de Australia con Asia; y Sostenibilidad.

Los autores Burridge et al. (2015) realizaron un estudio exploratorio, *Human Rights Education in the Australian School Curriculum*, en que analizaron el currículum escolar nacional australiano emergente, buscando mapear e identificar la forma en que se aborda la enseñanza en derechos humanos en este documento en construcción, tanto de forma explícita, como implícita.

Respecto a la escolaridad primaria, no existe una mención explícita a considerar en el currículum de derechos humanos. Sí existen oportunidades implícitas para enseñar en derechos humanos, en el área de aprendizaje de la Sociedad Humana y su Medio Ambiente, en las asignaturas de Historia, Geografía, Inglés, Desarrollo Físico, Salud y Educación Física, y en las unidades de Educación Cívica y Ciudadanía (Burridge, et.al, 2015).

Por su parte, en la educación secundaria, que corresponde a los últimos años de educación escolar obligatoria, fue posible identificar, según los autores, un mayor desarrollo de la temática de derechos humanos. En los años 9° y 10° existen oportunidades explícitas en la enseñanza de derechos humanos en las unidades de Historia, Geografía, Estudios Aborígenes y Cívica y Ciudadanía. Las principales oportunidades implícitas, entre los años 7° y 10°, fueron en las asignaturas de Inglés, Ciencias y Economía (Burridge, et.al, 2015).

Burridge et al. (2015) declaran que al revisar las capacidades generales que se busca desarrollar en las y los estudiantes de los 10 primeros años de educación, no se identifica ninguna que únicamente se avoque a la educación de derechos humanos. Sin embargo, es posible encontrar, dentro de 2 de las 7 capacidades generales, de forma explícita el tratamiento de esta temática. En primer lugar, la capacidad general que refiere a comprensión ética incluye el conocimiento de valores, derechos humanos y deberes. Por otra parte, dentro de la capacidad general comprensión intercultural se considera el reconocimiento de las diferentes culturas, el desarrollo del respeto en torno a estas culturas, la reflexión respecto a la interacción y la convivencia con otras personas y la reflexión en torno a experiencias interculturales y los deberes y responsabilidades que se tiene en esas experiencias.

Por otra parte, las prioridades transversales al currículum, son áreas interdisciplinarias y que tienen que ver con cuestiones importantes para la sociedad contemporánea que ayudarán a las y los estudiantes australianos a equiparse con habilidades, conocimientos y comprensión para poder participar de un mundo globalizado. Al revisarlas, si bien ninguna de las prioridades contiene una mención explícita a los derechos humanos, por las temáticas que se abordan, se podría decir que la diversidad y sustentabilidad tienen oportunidades implícitas para abordar una serie de elementos relacionados con los derechos humanos.

Considerando las capacidades generales y las prioridades transversales del currículum australiano es posible identificar una educación en derechos humanos con un énfasis en temas de ciudadanía, así como también de diversidad cultural. Lo anterior permite ver los diferentes objetivos que se vinculan con la educación de derechos humanos.

Un primer objetivo se refiere a la educación cívica y la formación integral de los y las estudiantes, pensando tanto en el desarrollo personal, como en la formación de ciudadanas y ciudadanos activos y participativos. Para entender la gran preocupación y el gran interés en esta área del currículum es necesario remontarse al año 1994, en que un grupo de expertos en temas cívicos, encomendados desde el gobierno central, dieron cuenta en un informe de los bajos niveles de alfabetización política y la falta de ciudadanía activa de las y los jóvenes australianos (Reichert, 2016).

Desde entonces existieron recursos y atención necesaria en esta temática para desarrollar diversos programas y evaluaciones constantes a las y los jóvenes para examinar si la educación cívica y ciudadana estaba preparando a las y los jóvenes para una vida activa y una ciudadanía democrática. La primera medida que respondió al informe elaborado desde el Grupo de Expertos en Educación Cívica fue el programa *Discovering Democracy* desde el año 1997 a 2004, que también fue agregado a la ya mencionada *Adelaide Declaration*. Este programa consistió en entregar recursos para desarrollar elementos del currículum, desarrollo profesional y diversas actividades relacionadas a la educación cívica entregada por los colegios. Luego de 2004, siguieron una serie de programas en torno a la educación cívica, hasta que esta se incorporó en el marco de la creación del currículum nacional.

En segundo lugar, la educación en derechos humanos que se desarrolla en Australia busca promover valores que sustenten la multiculturalidad y diversidad existente en el país. Lo anterior es parte de un proceso estatal que busca la reconciliación con los pueblos aborígenes, así como avanzar en la promoción y garantía de los derechos de estos pueblos y también de la población asiática que históricamente ha migrado a la isla. Como se mencionó anteriormente, uno de los elementos transversales al currículum escolar nacional es la historia y cultura de aborígenes e isleños del Estrecho de Torres, así como la relación del país con el continente asiático. La incorporación de estos elementos de forma transversal a todo el currículum da cuenta de la importancia que se le quiere dar a la promoción de los derechos humanos en relación con la diversidad cultural.

Por último, es importante mencionar que diversas organizaciones de la sociedad civil realizan en las escuelas una amplia labor en derechos humanos. Estas actividades incluyen desde iniciativas de la comunidad y la escuela, hasta eventos especiales, excursiones y campamentos escolares. Estas ONGs abordan, principalmente, la enseñanza de derechos humanos, los derechos civiles y políticos, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos económicos y derechos humanitarios e indígenas (Burridge et al., 2015). A estas organizaciones se suman las decisiones que cada territorio y estado realiza en torno a ciertas temáticas educativas, dentro de las cuales se pueden encontrar los derechos humanos. Este desarrollo más fragmentado en la educación no permite tener un panorama de carácter nacional en torno a los derechos humanos, lo que sí está siendo posible con la construcción del currículum nacional.

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

Ha sido posible constatar cómo la historia australiana más reciente se condice con la educación de derechos humanos que busca desarrollar el país. A esto se suma que, con la elaboración de un currículum nacional, Australia avanza en la estandarización de algunas áreas y conocimientos, como en este caso de interés son los derechos humanos, lo que va en la línea de promover los derechos humanos de manera extendida a la población.

Los esfuerzos de las instituciones educativas en torno a educación en derechos humanos deben ser medidos para poder comprobar el real impacto de esto en la formación de ciudadanos y ciudadanas en las escuelas australianas. En esta línea, el Programa Nacional de Evaluación de Australia, que está encargado de la evaluación educativa en las diversas áreas del sistema, cada tres años, desde 2004, realiza un levantamiento de información donde incluye entre las diversas temáticas, la educación cívica por medio de la evaluación llamada NAP-CC. En su sexta realización, el año 2019, se da cuenta de que las y los estudiantes australianos, de 6° y 10° han mejorado progresivamente en los niveles de conocimiento cívico, así como ha aumentado el interés del estudiantado por participar en diversas actividades de carácter social y comunitario (*National Assessment Program*, 2020). Lo que busca esta evaluación es medir el conocimiento en torno al sistema político australiano, así como valores asociados a la vida en democracia, pero también identificar la valoración que las y los estudiantes tienen de estos elementos. Sin duda, la preocupación por la educación cívica que tiene el gobierno central permite la formación de ciudadanos responsables y activos, permitiendo evidenciar avances hacia una ciudadanía cada vez más democrática entre las y los estudiantes (Reichert, 2016).

Pensando en la temática de diversidad cultural que se busca promover en el nuevo currículum nacional, la misma evaluación realizada por el Programa Nacional de Evaluación de Australia da cuenta de que aproximadamente nueve de cada diez estudiantes de 6° y 10° expresaron actitudes positivas hacia las culturas indígenas. Además, una gran mayoría de las y los estudiantes de estos cursos expresaron actitudes positivas hacia la diversidad que existe en Australia, considerada tanto cultural, como religiosa (*National Assessment Program*, 2020).

En el estudio mencionado anteriormente, realizado por Burridge, et. al, (2015) fue posible identificar que los derechos humanos en el currículum australiano están considerados de forma explícita o implícita en este. Respecto a las áreas de aprendizaje que se desarrollan día a día en el aula, los autores identifican, recién desde 9° grado, la inclusión explícita de los derechos humanos en la unidad de alguna asignatura. En los cursos más pequeños, que además corresponden a la mayoría de cursos obligatorios para niñas y niños, existe la presencia de oportunidades implícitas de la enseñanza de derechos humanos. Sumado a esto, cabe recordar que existe la referencia explícita a los derechos humanos en las capacidades generales y en las prioridades transversales del currículum. Ante esto, Burridge, et. al (2015) plantean que es probable que solo una pequeña proporción de estudiantes estudien cuestiones relacionadas con derechos humanos de manera significativa durante sus años escolares.

Se debe considerar, respecto de lo anterior, las observaciones que han surgido desde la Comisión Australiana de Derechos Humanos ante las propuestas de currículum nacional que se han ido levantando durante estos años, donde existe un énfasis en el fortalecimiento de la educación de y en derechos humanos (*Australian Human Rights*

Commission, 2011). Desde la institución se han identificado 3 formas para fortalecer la educación de derechos humanos en el currículum nacional:

1) Inclusión de una capacidad general específica o una prioridad transversal del plan de estudios centrada en los derechos humanos y los valores australianos.

2) Integración de los principios y valores de derechos humanos en las descripciones de las capacidades generales existentes relevantes y las prioridades transversales del plan de estudios.

3) La inclusión de cuestiones y ejemplos relevantes de derechos humanos en cada área de aprendizaje.

En esta misma línea, Buchanan y Burridge (2016) sostienen que el currículum nacional australiano debe tener un compromiso explícito con la educación en derechos humanos, ya que, en palabras de los autores, se trataría de un plan de estudios cauteloso en la materia y más comprometido con resultados instrumentalistas, que con la promoción del pensamiento crítico de las y los estudiantes. En esta línea se plantea tener un *"optimismo cauteloso"* en lo que respecta al futuro de la educación en derechos humanos y a la educación para la ciudadanía en general (Buchanan y Burridge, 2016).

Branigan y Ramcharan (2012) refuerzan las ideas anteriores, planteando que el desarrollo de la educación de derechos humanos en Australia no ha progresado mucho, pero además agregan al análisis la idea de que la población australiana se siente ajena a episodios de vulneración de derechos humanos en el territorio, y en esta línea no se estarían situándose como titulares de derechos y deberes. Por esto, los autores consideran que promover una cultura de derechos humanos clara permitiría avanzar en estos obstáculos que identifican y hacer de los derechos humanos algo más cotidiano para la población australiana.

5.1.3 | COLOMBIA

» Caracterización del país

Colombia es un país ubicado en el extremo norte de América del Sur. Tiene una población de 51 millones de habitantes, organizado bajo un estado unitario, social y democrático de derecho, con un gobierno presidencialista.

Desde la independencia, en 1819, Colombia ha enfrentado numerosos conflictos internos, que han sido resueltos principalmente a través del uso de la violencia. A lo largo del siglo XIX, los conflictos entre liberales y conservadores concluían en guerras civiles, llegando a su momento culmine en la guerra de los "mil días" (1899- 1903), que finalizó con la muerte de entre 60 mil y 130 mil personas, y con la independencia de Panamá. Durante el siglo XX, estos conflictos se mantuvieron, alcanzando la cúspide durante un periodo denominado "La Violencia", donde hubo al menos 200 mil personas muertas producto de las diferencias políticas y sociales entre conservadores y liberales. Las principales consecuencias de este conflicto fueron la adquisición de tierras agrícolas, a bajo precio, por parte de terratenientes y el desplazamiento de una parte de la población campesina a las ciudades, agudizando la crisis económica, social y política (Melo, 2017).

A partir de 1964, el conflicto se profundizó en las desigualdades de clase y las luchas sociales, formándose numerosos grupos de guerrilleros de extrema izquierda. Como reacción a la violencia de la guerrilla, los grupos paramilitares (a menudo con la complicidad del ejército), surgieron para luchar contra ellos por control. Este conflicto fue alimentado durante las últimas tres décadas por el narcotráfico, cuando la guerrilla y los grupos paramilitares lucharon por hacerse con el control de la producción y el tráfico de drogas (Velásquez, Jaramillo, Mesa y Ferrans, 2017).

La población civil, particularmente en el campo, quedó atrapada en medio de este conflicto. Esto, además de una importante desigualdad económica, dio lugar a una grave crisis de pobreza y desplazamiento en varias zonas del país (Kalmanovitz, 2019). En un país cansado de la violencia y la injusticia, y ansioso por encontrar un camino más democrático para resolver sus problemas sociales y políticos, la educación ciudadana parecía ser una importante forma de construir una sociedad más pacífica y justa.

Con el paso del tiempo, varios grupos paramilitares negociaron su desmovilización con el gobierno. También los grupos guerrilleros tuvieron reveses importantes como resultado de un gobierno de derecha, lo que disminuyó su capacidad militar y su apoyo entre la población civil. Todo esto preparó el escenario para iniciar negociaciones de paz entre uno de los grupos guerrilleros más poderosos (las FARC) y el gobierno (a partir del año 2012) (Ríos, 2017).

El año 2012, el gobierno acordó un borrador final del Acuerdo de Paz con las FARC. Sin embargo, el referéndum nacional no aprobó los acuerdos y se realizaron nuevas negociaciones. Finalmente, en noviembre de 2016 se aprueba el nuevo acuerdo, logrando así encontrar un fin al conflicto armado y al mismo tiempo el surgimiento de nuevos desafíos ante un posible contexto posconflicto. Uno de los desafíos fue la alta expectativa generada en la educación, como medio para preparar a la sociedad en la construcción de una sociedad más pacífica, inclusiva y en un sistema democrático (Velásquez et al., 2017).

Considerando esta trayectoria histórica, la participación de Colombia en la firma y ratificación de tratados internacionales ha sido extensa, tal como se presenta a continuación.

TABLA 9 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR COLOMBIA

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	10 dic. 1985	08 dic. 1987
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP		
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	21 dic. 1966	29 oct. 1969
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP		05 ago. 1997 (a)

Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	27 sep. 2007	11 jul. 2012
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	17 jul. 1980	19 ene. 1982
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	23 mar. 1967	02 sep. 1981
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	21 dic. 1966	29 oct. 1969
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW		24 may. 1995 (a)
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	26 ene. 1990	28 ene. 1991
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	06 sep. 2000	25 may. 2005
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	06 sep. 2000	11 nov. 2003
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar. 2007	10 may. 2011

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

» Características del sistema educativo

El sistema educativo colombiano está compuesto por la educación inicial, la educación escolar y la educación superior. El sistema escolar en Colombia está dividido en 4 etapas: la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) (Ministerio de Educación, 2021).

La mayoría de los establecimientos educativos escolares son administrados por el Estado (80%). Actualmente, un gran número de estos se encuentra en lugares urbanos (76,3% de la matrícula). Hacia el año 2014, según datos de la OECD (2014), el 90% de los niños, niñas y adolescentes estaban matriculados en educación escolar, con una tasa de exclusión escolar del 3%. A pesar de que la educación es obligatoria hasta los 17 años, las tasas de matrícula en la educación media disminuyen considerablemente (el año 2014 solo el 37% de los jóvenes de 17 años se inscribió a la educación formal).

Con respecto a resultados educativos de Colombia, la evaluación PISA 2018 arrojó que los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OECD en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413) (OECD, 2018). La condición socioeconómica de los estudiantes explicó el 14% de la variación del

rendimiento en lectura, cifra mayor que la media de la OECD (12%). Con respecto a los resultados por género, las mujeres superaron a los hombres en lectura por 10 puntos, la brecha de género más pequeña de todos los países o economías que participaron en PISA 2018. Sin embargo, la brecha de género en matemáticas y ciencias, a favor de los hombres, fue una de las más grandes en todos los países y economías participantes en PISA (OECD, 2019).

En relación con otros indicadores, los estudiantes colombianos informaron que son víctimas de *bullying* o acoso escolar con mayor frecuencia y tenían más probabilidades de haber faltado a la escuela o haberse sentido solos en ella que el estudiante promedio de todos los países de la OECD. El 32% de los estudiantes reportó, en PISA 2018, ser víctima de *bullying* o acoso escolar, mostrando un problema relevante en el sistema escolar colombiano. Además, existe segregación de estudiantes en Colombia, donde quienes presentan bajo rendimiento se agrupan en ciertas escuelas en la misma medida que la media de la OECD y los estudiantes de alto rendimiento a menudo se agrupan más en ciertas escuelas (OECD, 2019).

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

Tanto la Constitución como la Ley General de Educación de Colombia promueven abordar los derechos humanos en el currículum escolar. En el año 1991, Colombia aprobó una nueva Constitución que tiene un fuerte énfasis en los derechos humanos. Comprometiéndose a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de la participación ciudadana en todas las instituciones educativas (Ministerio de Educación, 2021). Desde entonces, el Ministerio de Educación Nacional se responsabilizó en la formulación de políticas, planes y programas orientados a la formación de colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

Sobre este trasfondo, la educación ha sido vista en forma consistente como un medio fundamental para lograr la paz en Colombia y mejorar la cultura democrática del país. La Ley General de la Educación, que entró en vigencia en 1994, estableció la educación ética como una asignatura obligatoria en la educación básica, mientras que, en el año 2006, se establecieron los estándares para la educación cívica y ciudadana y un sistema nacional para la evaluación de los resultados de esta disposición educativa.

Para lograr el objetivo anterior, el Ministerio de Educación de Colombia, desde el año 2003, ha liderado un ambicioso programa que propone y establece la educación ciudadana como un objetivo central en la agenda de la política educativa. Este programa está focalizado en el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas, comunicativas y de comportamiento en estudiantes. Estas competencias son esenciales para lograr alcanzar el rol de ciudadanos activos que se comprometan en relaciones interpersonales pacíficas, defendiendo los derechos humanos y participando de manera activa en acciones democráticas que logren transformar sus comunidades (Programa de Competencias Ciudadanas, 2011).

Desde el año 2011, el surgimiento de tres iniciativas de gobierno ha destacado la importancia que tienen la educación cívica y ciudadana para alcanzar la paz y una cultura democrática. La primera iniciativa es el Programa de Competencias Ciudadanas (2011), que actualiza las definiciones del 2003, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (2013) y la Cátedra de la Paz (2014).

Para avanzar en la consolidación de la paz y la convivencia promovida por la Constitución del año 1991, el Ministerio de Educación Nacional definió dentro su

política sectorial 2010-2014 *"educación de calidad, el camino hacia la prosperidad"*, las bases para la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas (Presidencia de la República, 2006). Este se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todo el país. Para lograr con su cometido, el programa define tres líneas de trabajo: la movilización social; el acompañamiento a las prácticas educativas y la gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Desde el 15 de marzo de 2013, Colombia cuenta con una ley que crea un *"Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar"*. Esta ley genera protocolos de acción en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes. A partir de esta ley, el gobierno colombiano busca crear mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Además, la ley busca fortalecer estrategias para prevenir la exclusión escolar, la que es causada en buena medida por la violencia escolar y el embarazo en adolescencia (Ley N°1.620, 2013).

Fundamentado en los principios de la Constitución de 1991, se creó el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), que se basa en un conjunto de principios éticos, jurídicos, políticos, educativos y culturales. Además, es importante destacar el Plan decenal de educación 2006-2016, que se creó a partir del Pacto social por la Educación, producto de movilizaciones sociales. Una de las principales metas del plan es el *"diseño y realización de proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción de género que garanticen el ejercicio pleno de los derechos humanos y civiles en el marco de la política pública del PLANEDH"* (Presidencia de la República, 2006). El objetivo del PLANEDH es que la Educación en Derechos Humanos (EDH) se incorpore y consolide en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos de derechos activos, que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país. Así el PLANEDH se sostiene como la base para la construcción de la política pública en derechos humanos (Ministerio de Educación Nacional y Defensoría del Pueblo, 2014).

Dentro de este marco es que, en 2014, se establece la Cátedra de la Paz (Ley 1.732, 2014), que se define como asignatura independiente en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Esta asignatura tiene como objetivo *"crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población"* (Ley 1.732, 2014, Párrafo 2). La Cátedra se sostiene como un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto y se fundamenta en el artículo 20 del pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos. Además, la ley señala que las instituciones de educación superior también tienen la obligación de dictar un ramo de Cátedra de la Paz.

Con respecto a la implementación de la Cátedra de la Paz, el documento Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz (2016), sostiene que la educación para la paz debe emerger en el aula, en los espacios de participación y en las familias, con el objetivo de que todos generen la capacidad de resolver los conflictos

sin violencia. Detrás de esto, está la idea de que la formación ciudadana debe ser una estrategia país que aporte a la paz y trascienda los espacios cotidianos en las distintas comunidades y regiones del territorio colombiano. También se señala que es una estrategia promovida desde el sector educativo, que responde al desafío de formar seres humanos *"con capacidad para el cuidado de sí mismos de los problemas y del medio ambiente... con las competencias necesarias para la recuperación de la memoria histórica como elemento clave para generar procesos de perdón y reconciliación, con las actitudes para fortalecer la democracia, la participación y el respeto de las diferencias"* (Chaux y Velásquez, 2016, p.2).

Otro elemento para considerar es que Colombia tiene una prueba estandarizada, llamada Saber, que evalúa competencias básicas del estudiante en distintos niveles de la educación escolar. Para los niveles 5°,9° y 11° se evalúan distintas asignaturas, siendo una de estas Competencias Ciudadanas.

En palabras del PLANDEH (2014), se destacan los derechos humanos como criterio estructurante de la calidad de la educación en Colombia. Se busca, además, que esto se materialice no solo en el conocimiento, sino también en la vivencia y vigencia de estos, en espacios formales e informales.

Por último, conceptualmente el PLANEDH trasciende lo que podría llamarse *"la cultura escolar"*, para señalar la necesidad de dirigirse a la construcción de una cultura de los derechos humanos en la perspectiva de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la realización de los postulados del Estado Social de Derecho.

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

En el caso de Colombia el interés de tener un giro hacia una educación en derechos humanos radica, específicamente, en lograr la paz y la integración de una sociedad expuesta durante años a violencia y conflicto. En ese sentido, la implementación de la Cátedra de Paz, como un programa de múltiples componentes, en las escuelas primarias, con el objetivo de prevenir las agresiones y promover las relaciones pacíficas, ha tenido resultados favorables (Chaux et al., 2017).

La Cátedra de Paz, es un programa multicomponente basado en la escuela primaria para la prevención de agresiones y la promoción de relaciones pacíficas. Está inspirado en programas internacionales e investigación socioemocional, incluye un plan de estudios universal en el aula, talleres para padres y visitas domiciliarias a los padres del 10% de los niños, niñas y adolescentes más agresivos, y grupos de pares extracurriculares de dos estudiantes agresivos y cuatro prosociales. Las actividades buscan promover competencias socioemocionales como la empatía, el manejo de la ira, la generación creativa de alternativas y la asertividad. El equipo de Chaux y otros (2017) realizó una evaluación cuasi-experimental del programa. A través de éste, durante 2 años se trabajó con 1154 estudiantes, de 55 aulas de 7 escuelas públicas ubicadas en barrios con presencia de pandillas juveniles, cárteles de la droga y altos niveles de violencia comunitaria, en dos ciudades colombianas. Según los resultados de este estudio, a pesar de varios desafíos de implementación (por ejemplo: aproximadamente la mitad de las actividades no se implementaron) y evaluación (por ejemplo: problemas de aleatorización, gran cantidad de datos faltantes y cambios entre los grupos de tratamiento y de control), se encontraron resultados positivos en el comportamiento prosocial y en la reducción de comportamiento agresivo, según los informes de los maestros, y en asertividad y reducción de la victimización verbal, según los informes de las y los estudiantes. Además, el costo de esta implementación era menor a los

programas de países desarrollados. Por lo tanto, Chaux y otros (2017) mostraron que el Programa Cátedras de Paz tiene un importante potencial de seguir generando resultados positivos, es decir disminuyendo la violencia en las comunidades educativas.

A pesar de lo anterior, con respecto al currículum, es importante señalar que, si bien existen elementos vinculados al conocimiento de los derechos humanos, siguiendo a Marolla y Pages (2018), no se fomentan aspectos metodológicos ni contenidos que potencien el desarrollo del pensamiento crítico en torno al conflicto en Colombia, la violencia y las víctimas. Señalando incluso que, al tratar los derechos humanos en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, se presentan sin conexión con los eventos de violencia ocurridos en el país. Finalmente, según reportan, son presentados desde el ámbito global en relación con el nacional, sin alusión a la memoria reciente y los problemas del presente (Marolla y Pages, 2018).

Algo semejante señala Guerra Sua (2019), a indicar que, en 10° y 11° grado del currículum de Ciencias Sociales, los contenidos son tratados con una manera selectiva sobre los hechos y actores de la historia reciente, por ejemplo, el conflicto armado. Guerra Sua (2019) señala que, al tomar una postura curricular, sin abordar el papel del ejército nacional y/o las injusticias sociales en el conflicto, se pierde una oportunidad de aprendizaje para que los estudiantes cuestionen las causas estructurales que han amenazado la democracia y la paz en Colombia. Llegando incluso a argumentar que el currículum de ciencias sociales actual de Colombia, está influenciado por la política de seguridad del gobierno que culpó a ciertos grupos como los únicos responsables del violento conflicto. En contextos escolares, esta política se tradujo en materiales curriculares que reforzaron los puntos de vista del gobierno (Guerra Sua, 2019).

En concordancia con lo anterior, Morella y Pages (2018) dan cuenta que, dentro de los escasos contenidos sobre violencia, guerras, derechos humanos y memoria reciente colombiana, en los lineamientos curriculares, en el apartado de derechos humanos, se incluye la valoración, el respeto y el tratamiento de estos derechos en conexión a los hechos de violencia mundial y las guerras mundiales. No existiendo una problematización histórica local ni de los principales hechos de violencia que han ocurrido en el país, siendo el tratamiento descontextualizado de la realidad colombiana en la asignatura de historia, sin embargo, esto se ve matizado con la asignatura Catedra de Paz, donde estas temáticas son tratadas.

En cuanto a los avances en educación en derechos humanos y a los resultados de su implementación, Restrepo (2008) plantea que la población en Colombia ha introducido a su lenguaje, las palabras “derechos humanos”, sin embargo, no hay un acuerdo acerca de su significado. También señala que la Constitución de 1991, es avanzada en materia de derechos humanos. Además, la forma de difundir los derechos humanos ha sido desigual en términos de calidad, contenidos y métodos pedagógicos, siendo un desafío. Otra temática no menor que declara Restrepo (2008) es que, si bien existe un diagnóstico claro con respecto al acontecer en Colombia en materia de derechos humanos, este diagnóstico no es compartido por la mayoría. Por último, el mismo Restrepo (2008), señala que ha habido grandes avances en materia de garantía de los derechos humanos, sin embargo, existen fuerzas en el país que rechazan con manifestaciones de violencia la instauración de una cultura de los derechos humanos.

5.1.4 | MÉXICO

» Caracterización del país

México es un país ubicado en el extremo sur de norte América. Políticamente se declara como una república independiente, representativa, democrática federal y laica. Está compuesta por 32 estados federales, incluyendo la capital federal (Carbonell y Salazar, 2006). Tiene una población de 126 millones de habitantes, en datos del Censo 2020. Su población es étnicamente diversa, de hecho, en la Constitución se define como una nación pluricultural, fundada sobre la base de los pueblos originarios.

La historia política y social ha estado fuertemente marcada por la violencia. Desde la independencia, pasando por el porfiriato y la revolución mexicana. Posteriormente, el país fue gobernado durante 70 años por el mismo partido, el Partido Mexicano Institucional (PRI). Desde los años 50, el país vivió un auge de desarrollo económico, auge que estuvo acompañado de demandas económicas y por mayores libertades políticas. El Estado mexicano respondió a estas con violenta represión, como la matanza de Tlatelolco en 1968. En este contexto emergieron diversas guerrillas y grupos paramilitares en distintas partes del país.

Durante los años 90 existió una grave crisis económica y se produjo el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que cuestionaba las promesas del modelo económico, generando inestabilidad en el sistema político mexicano. Este movimiento fue fuertemente reprimido, especialmente en lugares rurales y empobrecidos, como Oaxaca.

Sumado a todo lo anterior, toda la historia mexicana ha estado traspasada por el narcotráfico. Es importante señalar que no es posible entender el fortalecimiento de las organizaciones criminales sin entender la falta de desarrollo social, la falta de oportunidades individuales y sociales, por lo que las organizaciones criminales no pueden entenderse en sí mismas, sino que deben estudiarse en un contexto con fallas institucionales del Estado mexicano (Montero, 2014).

A lo anterior, Conde et al. (2017) señalan que hoy, México enfrenta una crisis moral, económica, social y política ligada a una pérdida en el sentido de vida y futuro, la desconfianza interpersonal e institucional, el debilitamiento de la cultura de la legalidad, así como los altos niveles de violencia y criminalidad que, en un contexto de corrupción, impunidad y fragilidad de las instituciones, deterioran la percepción de seguridad y parecen fracturar el vínculo político.

Además, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) ha observado con preocupación la situación de derechos humanos en México que, en los últimos años, se ha manifestado en mayores denuncias de desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales y tortura, así como el recrudecimiento de la inseguridad ciudadana, la falta de acceso a la justicia e impunidad, y la afectación particular a periodistas, defensores y defensoras de derechos humanos y otros grupos especialmente afectados por el contexto de violencia en el país, como las personas en situación de pobreza y/o en zonas marginadas, las personas migrantes, solicitantes de asilo, refugiados y desplazados internos, mujeres, niños, niñas y adolescentes, pueblos indígenas, entre otros. Señalando que los principales factores que dan lugar a la violencia en México hoy son los actores estatales, crimen organizado, uso de la fuerza por actores no estatales, la pobreza y exclusión social, el tráfico de personas, drogas y armas, y la impunidad.

Con respecto a la participación de México en la firma y ratificación de tratados internacionales en derechos humanos, la siguiente tabla los describe a modo de resumen:

TABLA 10 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR MÉXICO

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	18 mar. 1985	23 ene. 1986
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	23 sep. 2003	11 abr. 2005
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR		23 mar. 1981 (a)
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP		26 sep. 2007 (a)
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	06 feb. 2007	18 mar. 2008
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	17 jul. 1980	23 mar. 1981
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	01 nov. 1966	20 feb. 1975
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR		23 mar. 1981 (a)
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW	22 may. 1991	08 mar. 1999
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	26 ene. 1990	21 sep. 1990
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	07 sep. 2000	15 mar. 2002
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	07 sep. 2000	15 mar. 2002
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar. 2007	17 dic. 2007

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

» Características del sistema educativo

El sistema educativo en México se estructura a partir de la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (1993), son los principales instrumentos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional. En esta última se establecen tres tipos de educación: básica, media superior y superior. Siendo las dos primeras de carácter obligatorio, incluyendo la educación preescolar (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 3).

La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En sus tres grados, en la educación preescolar se atiende a niños y niñas de 3 a 5 años. La primaria tiene seis grados, incorporando a niños y niñas de 6 a 12 años. La educación secundaria se imparte en tres grados. Da cobertura a adolescentes de 13 a 15 años.

La educación media superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y cuatro años. El certificado de bachillerato es obligatorio para ingresar a la educación de tipo superior. En la educación profesional técnica existen programas de dos hasta cinco años, aunque la mayoría son de tres grados. Se orienta a la formación para el trabajo técnico y la mayoría de los programas son de carácter terminal. El año 2012 se realizó una modificación a la Constitución, específicamente al artículo 3, estableciendo que este nivel educativo sería obligatorio para la población.

Con respecto a quien provee esta educación, en México, en el año 2015, el 8,4% de los estudiantes asistía a escuelas primarias privadas, en cambio en la educación media este porcentaje aumentaba a un 13,1% (Instituto de Estadísticas de Unesco, 2021). Por lo anterior, es el Estado quien provee mayoritariamente la educación escolar en este país. A pesar de lo anterior, el Instituto de Estadística de la Unesco, revela que, si bien la educación es obligatoria hasta los 17 años, al menos un 25% de los jóvenes mexicanos no asiste a educación media superior (Escudero, 2018). Además, si bien los años de escolaridad de la población han aumentado, en promedio, en las últimas décadas, no es igual en toda la población, siendo la población más pobre la que tiene menores niveles educativos completados (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018).

Tal como señala Escudero (2018), uno de los aspectos en los que el país presenta mayores insuficiencias es en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al finalizar la educación obligatoria, una tercera parte de ellos egresa sin dominar las habilidades de lenguaje y comunicación. Asimismo, dos terceras partes de los estudiantes no dominan las habilidades matemáticas básicas. Además, el aprendizaje se relaciona fuertemente con las condiciones sociales y económicas de los y las estudiantes.

A pesar de lo anterior, la sociedad mexicana y su sistema político dan prioridad a la educación. En el año 2012, las tres fuerzas políticas del país se unieron en el Pacto por México. Menos de un semestre después, el país experimentó un cambio en la Constitución y se modificó la Ley General de la Educación, además se crearon dos leyes complementarias: una diseñada para regular la profesión docente y la otra diseñada para fortalecer al Instituto Nacional Mexicano para la Evaluación de la Educación. Por último, es importante señalar que el órgano que coordina y articula el sistema educativo y la política educativa mexicana es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

La Ley General de Educación declara que uno de los fines de la educación mexicana es *"promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos"* (Poder Legislativo, 1993, artículo 7).

En 1997, el Ministerio del Interior elabora un Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos e invita a distintas dependencias públicas a ratificarlo y difundirlo, sin embargo, este plan fue aprobado, en palabras de Ramírez (2008), prácticamente a espaldas de la sociedad, sin involucrar a los agentes educativos.

Si bien no existe una asignatura ni un currículum exclusivo para los derechos humanos en el currículum escolar mexicano, estos son abordados de manera específica a través de la asignatura de educación cívica y ética, que los involucra con otras enseñanzas y competencias. La creación de la asignatura fue un proceso que se desarrolló en México desde la promulgación de la Ley General de Educación, teniendo distintas aproximaciones teóricas y prácticas desde 1993. La asignatura que se imparte hoy fue creada por la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública, estableció un comité interinstitucional sobre educación cívica, el objeto de esta iniciativa era el de desarrollar un programa integral de educación cívica y ética para el 2008 (Secretaría de Educación Pública, 2008). En el año 2011 este programa se convirtió en una asignatura escolar formal denominada educación cívica y ética.

El enfoque curricular de esta asignatura está fundamentado en competencias, al igual que el currículum mexicano. En el contexto de la asignatura en particular, este fundamento da cuenta de un enfoque de educación para los derechos humanos, reflejada en los objetivos del currículo, que promueven elementos fundamentales de este enfoque como la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad, entre otros. Los principales objetivos del currículo actual (implementado en el año 2011) son que los estudiantes logren (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018):

- Reconocimiento como sujetos valiosos, capaces de desarrollarse plenamente como individuos mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables e independientes que guíen sus objetivos para la vida, de actuar como sujetos cívicos con derechos y deberes, y de participar en el mejoramiento de la sociedad.
- Reconocimiento de la importancia de ejercer la libertad que tienen de tomar decisiones responsables y de autorregular su conducta de conformidad con los principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos.
- Comprensión de que los diferentes grupos a los que ellos y otros pertenecen en la sociedad son iguales en dignidad, aunque sean diferentes en sus formas de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.
- Entendimiento y apreciación de la democracia como una forma de vida y de gobierno analizando y practicando los valores y las actitudes manifestadas en la vida diaria y al entender cómo está estructurado y funciona el estado mexicano a fin de regular la participación democrática, todo dentro del marco de las leyes y las instituciones, caracterizado por el respeto y el ejercicio de los derechos humanos y un profundo sentimiento de justicia.

Es importante señalar que la educación cívica y ciudadana está incluida en el currículum formal mexicano y, además, es una asignatura específica. El contenido relacionado con la educación cívica y ciudadana es impartido por docentes especialistas. En México la educación cívica y ciudadana es una parte obligatoria de la educación inicial docente para profesores especialistas de educación cívica y ciudadana y para los docentes de otras materias relacionadas con la cívica. También se incluye la educación cívica y ciudadana en la educación inicial para docentes de materias no relacionadas con esta área del aprendizaje, haciendo a México un caso particular en materia de educación ciudadana.

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

Tal como señala Ramírez (2008), en México, la enseñanza de los derechos humanos ha sido abordada en el currículum escolar a partir de la asignatura de formación ciudadana. Es por esto que se profundizará en esta arista. Los principios de la democracia y la educación ciudadana han estado presentes en el marco filosófico y normativo de la escuela pública como contenido, valor o propósito, inicialmente como herramienta para la consolidación del Estado y la unidad nacional y, en las últimas décadas, como estrategia para el desarrollo personal, emocional, social y político de la niñez y la adolescencia. Al respecto, Conde et al. (2017) señalan que esta tradición ha resultado en un currículum y discurso oficial pulido, consensuado y pedagógicamente correcto en materia de educación ciudadana, sin embargo, este no necesariamente se ha traducido en prácticas educativas democráticas, ni en la configuración de interacciones o relaciones de poder en las escuelas y tampoco ha tenido impacto en la construcción de ciudadanía.

A lo anterior, Ramírez (2008) agrega que en la SEP se encuentran dos discursos confusos donde se manejan los temas de educación para la paz y los derechos humanos. Por un lado, está el Programa de Educación en Derechos Humanos, de carácter integral y, por otro, se sostiene que la educación en derechos humanos es una parte integral de la Educación Cívica, donde en el programa de esta asignatura no menciona el Programa de Educación en Derechos Humanos. En ese sentido, Ramírez (2008) sostiene que es difícil sostener y concebir tantos programas, donde finalmente no hay responsabilidad de implementación.

Pareciera ser que tener una asignatura escolar no es suficiente para la construcción de ciudadanía (Conde et al., 2017). Detrás de esto está la idea de que la democracia no es aprender de memoria ciertos conceptos, sino más bien son las acciones las que generan un real impacto, acciones que deben contener ciertos conocimientos. En ese sentido, con la creación del Programa Integral de Educación Cívica y Ética, México aborda una solución en la que rompe con las limitaciones de la asignatura para entregar una educación ciudadana con un sustento curricular, pero también con una base institucional que, considerando el conjunto de distintas materias, así como la cultura escolar y la proyección en la vida cotidiana de los estudiantes, favorece la participación democrática en la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos orientados al bienestar común, el análisis crítico de la realidad, la definición participativa de reglas, el ejercicio no autoritario del poder y la práctica de valores (Conde et al, 2017).

Otra de las adversidades es que en México algunas escuelas están atrapadas por la criminalidad y la violencia. En ese sentido, lograr una formación ciudadana en contextos donde la ciudadanía se siente vulnerada y donde las personas sienten que las instituciones estatales no las protegen como ciudadanos se vuelve una tarea muy difícil. En ese sentido, han existido avances desde lo público, por ejemplo, a través del

programa Escuela Segura, que está dirigido a la prevención social del delito, como respuesta para combatir el narcomenudeo, el consumo de alcohol y la violencia intrafamiliar, al interior y exterior de las escuelas, a la vez impulsa la participación social en acciones preventivas de seguridad pública de alumnos, padres y madres, personal docente y administrativo de las instituciones educativas (Secretaría de Seguridad, 2021).

Con respecto a lo anterior, Conde y otros (2017) señalan que es central comprender los mecanismos por los que la violencia entra en las escuelas, las consecuencias e implicancias que tiene para la educación ciudadana. La violencia que se vive en las escuelas debilita la democracia, aumenta la desconfianza y genera condiciones para la violación de los derechos humanos. Pero esta premisa también es válida en sentido contrario: las violaciones de los derechos humanos, la debilidad de las instituciones democráticas y la ingobernabilidad son condiciones que aumentan el riesgo de uso de la violencia (Longoria, 2008).

Por lo anterior es que Longoria (2008) señala que se vuelve aún más importante tener esquemas educativos que tomen como eje transversal la educación para la paz y los derechos humanos, la resolución no violenta de conflictos y la no discriminación, lo que hace que sea central incluir a las familias en este proceso. Siendo el fin último de este enfoque de educación en derechos humanos, que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a una ciudadanía plena.

Por último, es importante señalar que la educación en derechos humanos en México ha sido incluida formalmente en los programas o proyectos oficiales como respuesta a la coyuntura política o social determinada, por esto existe una gran distancia entre los valores proclamados y los que operan en la sociedad (Ramírez, 2008).

5.1.5 I REINO UNIDO

» Caracterización del país

Reino Unido es un país insular ubicado al noroeste de Europa. Se trata de un Estado unitario comprendido por cuatro naciones constitutivas: Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte, que es gobernado por una monarquía parlamentaria, siendo Isabel II actualmente la jefa de Estado. Su territorio está compuesto geográficamente por la isla de Gran Bretaña, el noreste de la isla de Irlanda y algunas islas adyacentes. En cuanto a su composición demográfica, Reino Unido tiene una población aproximada de 63 millones de habitantes (OECD, 2020).

Si bien actualmente el Reino Unido protege y promueve los derechos humanos, es necesario considerar la historia reciente del país para poner en perspectiva la temática, así como entender el contexto de la educación en derechos humanos actual. Las principales temáticas que se consideran es el conflicto entre Reino Unido y el territorio de Irlanda, que podría ser uno de los ejemplos de los diversos conflictos que existieron entre territorios que anteriormente pertenecían al Imperio Británico y posteriormente al Reino Unido. Además, se mencionan temáticas relacionadas con la migración, el terrorismo y cómo esto ha sido impactado aún más por el *Brexit*.

En primer lugar, la relación entre los países que componen el Reino Unido ha protagonizado momentos de alta tensión en el transcurso de la historia. El siglo XX se caracterizó por una constante tensión entre el Reino Unido y el territorio irlandés. A comienzos del siglo XX se desarrolló la guerra de Independencia Irlandesa, que

transcurrió entre los años 1919 y 1921, en que se enfrentó el Ejército Republicano Irlandés, más conocido por IRA, por su sigla en inglés, con las fuerzas de seguridad británicas que se encontraban en Irlanda. Si bien la guerra terminó con el Tratado Anglo-irlandés, que además dio paso a la conformación del Estado Libre Irlandés y luego a la República de Irlanda, el siglo XX estuvo marcado por enfrentamientos de carácter político e incluso religioso, entre grupos protestantes y católicos, pertenecientes tanto a la República de Irlanda, como a Irlanda del Norte, que seguía anexado al Reino Unido. Para los conflictos ocurridos durante las décadas 70' y 80' entre el Reino Unido y las fuerzas de la IRA, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos dictaminó que se realizaron tratos crueles e inhumanos por parte del gobierno británico a prisioneros de la República de Irlanda en los territorios de Irlanda del Norte, entre los que se reconocieron la privación del sueño, el uso de capuchas, las posturas de estrés, la sujeción a "ruido blanco" y la privación de alimentos y bebidas. Hay aún una gran cantidad de información que no se ha desclasificado, así como casos judiciales abiertos respecto al conflicto entre ambos territorios (O'Beirne, 2021).

Por otra parte, con el comienzo del siglo XXI, tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y del 7 de julio en Londres, se produjo en el Reino Unido una acción reactiva llevando a crear una de las políticas anti-terroristas más estrictas de Europa. Durante los años siguientes a los atentados se elaboraron cuerpos legales, muchos de ellos derogados, que fueron bastante cuestionados desde organismos internacionales, ya que se le otorgaba al gobierno un poder muy amplio en una emergencia, además de que se permitía la aplicación de penas a personas contra las que no existían pruebas suficientes para ponerlas a disposición judicial, pero que eran, a juicio de las autoridades, una amenaza para la seguridad nacional (Amnistía Internacional, 2020).

Al igual que el resto de Europa, Reino Unido ha sido testigo de una llegada masiva de personas, que ha ido creciendo exponencialmente durante las últimas décadas, lo que ha generado la llamada crisis migratoria y se ha transformado en un proceso que ha desencadenado conflictos y crisis en diversas áreas de la sociedad inglesa, así como ha vuelto a poner sobre la mesa el debate en torno a derechos humanos, intolerancia, discriminación, entre otras cosas materias. Según datos de las Naciones Unidas, en 2010, el número de ciudadanos extranjeros que vivían en el Reino Unido era de 7.1 millones de personas, lo que para el año 2020 aumentó a 9.4 millones de personas (Datos Mundiales Sobre Migración, 2021; OECD, 2015). Dentro de este conjunto de personas existe un grupo que corresponde a refugiados y solicitantes de asilo, que se encuentran en una situación de desventaja y riesgo ya que experimentan una variedad de problemas y desigualdades distintos debido a su estatus migratorio, en áreas como la salud, la vivienda y el acceso a educación de niños y niñas (*Equality and Human Rights Commission*, 2016).

Con el proceso de Brexit, que culmina con su entrada en vigencia en 2020, según *Human Rights Watch* (2019), en Reino Unido existió un debilitamiento de las instituciones democráticas, lo que puso en riesgo los derechos humanos y el estado de derecho, esto debido a la poca planificación del país pensando en su salida de la Unión Europea, así como el impacto que este proceso puede tener en los derechos, incluidos los que están relacionados con el acceso a alimentos y medicamentos, la escasez de combustible, las interrupciones de la atención social para personas mayores y con discapacidad, un posible desorden público y el riesgo de mayor actividad disidente en Irlanda del Norte (*Human Rights Watch*, 2019).

El panorama del Reino Unido y la ratificación de tratados internacionales en torno a los derechos humanos son descritos en la siguiente tabla:

TABLA 11 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR REINO UNIDO

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	15 mar. 1985	08 dic. 1988
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	26 jun. 2003	10 dic. 2003
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	16 sep. 1968	20 may. 1976
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP	31 mar. 1999	10 dic. 1999
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED		
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	22 Jul. 1981	07 abr. 1986
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	11 oct. 1966	07 mar. 1969
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	16 sep. 1968	20 may. 1976
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW		
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	19 abr. 1990	16 dic. 1991
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	07 sep. 2000	24 jun. 2003
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	07 sep. 2000	20 feb. 2009
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 mar. 2007	08 jun. 2009

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

» Características del sistema educativo

La educación en el Reino Unido es descentralizada, ya que presenta diferentes sistemas y estructuras según el territorio. El gobierno del Reino Unido es responsable de la educación que se imparte en Inglaterra, por su parte el gobierno Escocés, el gobierno Gales y el ejecutivo de Irlanda del Norte, son responsables para Escocia, Gales e Irlanda del Norte, respectivamente. Si bien la estructura educativa y los contenidos de los sistemas mencionados son bastantes similares, para efectos de este informe la atención estará puesta en la educación impartida en casi el 90% de la población del Reino Unido, Inglaterra y Gales, que además comparten el mismo currículum educativo llamado Currículum Nacional[12].

Reino Unido tiene un sistema educativo compuesto por escuelas de diferente tipo, por una parte, se encuentran las escuelas que reciben financiamiento estatal por medio de la autoridad local o directamente del gobierno. Dentro de este tipo están las escuelas comunitarias; las escuelas de fundación y escuelas voluntarias; las academias y las escuelas gratuitas y las escuelas de gramática. Lo que varía es el medio por el que se entregan los fondos, así como las administraciones. Pero el punto tal vez más importante en que se diferencian, es que solo las escuelas comunitarias deben cumplir de forma estricta con el Currículum Nacional, mientras que para las otras escuelas es un parámetro por el cual se deben guiar, lo que se fiscaliza de todas maneras, pero tienen más libertades en cómo aplican el plan de estudios. Por otra parte, el sistema educativo además cuenta con centros independientes o privados, que tampoco deben seguir al detalle el Currículum Nacional, pero están sujetos a supervisión para dar cuenta de que ofrecen una formación completa y adecuada (*Department for Education*, 2021).

En Inglaterra y Gales la educación obligatoria cuenta con 11 grados, que van desde los 5 hasta los 16 años de edad, lo que corresponde a educación primaria (5-11 años) y educación secundaria (11-18 años). La educación en estos años se divide en 4 etapas claves de enseñanza (*Key Stages*) las que definen diferentes contenidos y objetivos a desarrollar. En los últimos 2 años de escolaridad obligatoria (10° y 11°) las y los estudiantes se preparan para los exámenes GCSE (Certificado General de Educación Secundaria, en español). Las y los estudiantes deben realizar obligatoriamente exámenes GCSE de inglés, matemáticas y ciencias, y pueden escoger otras asignaturas a ser evaluados, ya que se evalúan al menos 9 asignaturas. En estos dos últimos años, además, son obligatorias de cursar las asignaturas de educación cívica, educación física e informática.

Durante todos los años de escolaridad obligatoria existen tres asignaturas centrales (*Core Subjects*) que son las ya mencionadas inglés, matemáticas y ciencias. Además, existen otras asignaturas (*Foundation Subjects*) que no se imparten en todos los años de la misma manera ni con la misma obligatoriedad: diseño y tecnología, tecnología de la comunicación y la información, historia, geografía, lengua extranjera, arte y diseño, música, educación física, educación cívica. Adicionalmente, existen dos asignaturas obligatorias, pero que no se evalúan, educación religiosa y educación personal, social, sanitaria y económica (PSHE en inglés). Para el caso de educación religiosa, los apoderados pueden decidir si retirar a sus pupilos de la totalidad o parte de esta asignatura. Por otra parte, la asignatura PSHE, hasta 2020, era una asignatura transversal que no tenía un plan de estudios estandarizados, lo que permitía cierta

12 El Currículo de Irlanda del Norte es una adaptación del Currículum Nacional que se imparte en Inglaterra y Gales. Por otra parte, Escocia tiene su propio currículum llamado Currículo Para la Excelencia que cubre desde los 3 hasta los 18 años.

flexibilidad y que cada colegio pudiera tomar decisiones en torno a cómo enseñarla. Desde el 2020, la mayor parte de la educación PSHE se volvió obligatoria para todas las escuelas. Lo anterior refiere a la educación sobre las relaciones en las *Key Stages* 1 y 2, la educación sexual y sobre las relaciones (RSE en inglés)[13] en las *Key Stages* 3 y 4, y la educación para la salud en la educación primaria y secundaria.

Una vez que las y los estudiantes realizan los exámenes GCSE, pueden decidir empezar su vida profesional o seguir estudiando en el sistema educativo los cursos 12° y 13°, con el fin de prepararse para los exámenes *A-Levels*, que posibilitan el acceso a estudios superiores. En el Reino Unido, el 81% de los adultos entre 25 y 64 años de edad ha terminado la educación media superior (OECD, 2020).

El sistema educativo británico se caracteriza por ser un sistema que apuesta por la creatividad, autonomía e interacción de las y los estudiantes, así como un sistema que cuenta con un completo y preocupado sistema de medición y evaluación, así como con una gran inyección de recursos lo que en parte explica la reconocida calidad de este. En esta línea, para el año 2016, Reino Unido se encontraba entre los 5 países de la OECD que más dinero de su PIB invertía en educación (5,24% del PIB, lo que representa 13,34% del gasto público total). Esta cifra supone que el gasto público en educación en 2018 alcanzó el 5,24% del PIB.

Con respecto a los resultados educativos de Reino Unido, la evaluación PISA 2018 (OECD, 2019) arrojó que las y los estudiantes británicos presentan un desempeño mejor que la media de los países pertenecientes a la OECD en lengua (504 puntos), matemáticas (502) y ciencias (505). Según el análisis realizado desde la OECD, el rendimiento del Reino Unido en lectura y ciencias se ha mantenido estable desde 2006, mientras que en matemáticas mejoró nueve puntos entre 2015 y 2018. Si bien es posible identificar brechas de género, raza y realidad socioeconómica, los resultados PISA arrojan que en algunas asignaturas no son significativos, además de que el país, cuando ha presentado estas brechas, ha ido a la baja con respecto a los años anteriores y son en su mayoría más bajos que el promedio que presentan los países de la OECD (OECD, 2019). Considerando los resultados de elementos no académicos que se mide en la prueba, Reino Unido presenta resultados más desalentadores. Por una parte, el 53% de las y los estudiantes en el Reino Unido informaron que están satisfechos con sus vidas, en comparación con el 67% en promedio en los países de la OECD. Además, el 27% de las y los estudiantes informaron haber sido acosados al menos algunas veces al mes, en comparación con el 23% en promedio en los países de la OECD (OECD, 2019).

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

El Currículum Nacional que rige la educación en Inglaterra y Gales fue modificado en 2014 y es el que actualmente se utiliza en todas las escuelas que son financiadas por el Estado. En este se plantea que el Estado debe ofrecer un plan de estudios equilibrado y amplio, que promueva el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de las y los alumnos en la escuela y en la sociedad. Además, agrega que las y los alumnos deben prepararse en la escuela para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida posterior (*Department for Education*, 2021).

13 Hasta antes del 2020, la RSE era considerada como una asignatura obligatoria sin evaluaciones aparte (homóloga a la educación religiosa) y se comenzaba a impartir desde los 11 años. Los apoderados podían decidir retirar a sus pupilos de algunas temáticas que se impartían en esta asignatura. Desde el 2020 la RSE se incluye en la educación PSHE (Department for Education, 2021).

Un elemento fundamental que se considera dentro de los lineamientos del currículum es la inclusión de las y los estudiantes. Las y los docentes deben tener en cuenta, dentro de sus obligaciones, la igualdad de oportunidades en relación a la raza, la discapacidad, el sexo, la religión o las creencias, así como la orientación sexual, el embarazo y la maternidad y la reasignación de género al momento de planificar, realizar y evaluar contenidos en las clases que imparten (Department for Education, 2021). En este escenario es importante destacar la figura de Mel Ainscow, quien ha sido promotor de la inclusión en los establecimientos del Reino Unido, creador del Índice de Inclusión y quién ha estado detrás de la implementación de diversas políticas no solo en este país, sino que en todo el mundo (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000).

El currículum escolar está compuesto por Core Subjects y Foundation Subjects, materias básicas y elementos fundamentales, respectivamente. Dentro de las tres materias básicas (matemáticas, inglés y ciencias) no existen objetivos o elementos explícitos que refieran a los derechos humanos, sin embargo, es posible identificar que se busca que el desarrollo de estas materias básicas contribuya en el aporte de futuros ciudadanos y ciudadanas (*Department for Education,* 2021).

Por otra parte, dentro de los elementos fundamentales, existe la asignatura de Ciudadanía. Esta es obligatoria para los *Key Stage* 3 y 4, que corresponde a los cursos entre 7° y 11° y a las edades desde los 11 a los 16 años. Es posible identificar esta asignatura como el espacio del currículum inglés en que se desarrolla de forma explícita y más extensa la temática de derechos humanos (*Department for Education,* 2021).

Dentro del propósito principal de la asignatura se plantea que la idea es proporcionar a las y los estudiantes conocimientos, habilidades y comprensión para que estén preparados para desempeñar un papel pleno y activo en la sociedad. Se plantea que esta asignatura debe fomentar la aguda conciencia y comprensión de las y los alumnos sobre la democracia, el gobierno y cómo se elaboran y respetan las leyes. Se busca que con estas herramientas las y los alumnos puedan explorar cuestiones políticas y sociales de manera crítica, debatir y formular argumentos razonados. Finalmente, la asignatura se justifica en la necesidad de preparar al estudiantado para ocupar un lugar en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas responsables que, además, sepan tomar decisiones financieras acertadas (*Department for Education,* 2021).

Durante los *Key Stage* 3 y 4 se desarrollan diferentes contenidos que tienen relación con la formación ciudadana. Entre los años 7° y 10° se pone énfasis en la formación de las y los estudiantes en temáticas relacionadas a la democracia, el gobierno y los derechos y responsabilidades ciudadanas. Para los dos últimos años de la educación obligatoria, se profundiza y complejiza el contenido que se ha venido enseñando, pero además se integran contenidos en torno a derechos humanos, diversidad, convivencia, participación, entre otras cosas (*Department for Education,* 2021).

Si bien la asignatura de ciudadanía no es obligatoria ni estatutaria para los *Key Stage* 1 y 2, desde el Departamento de Educación se presenta un plan de estudios que, en sus palabras, permite a las escuelas que quieran realizarlo, implementar un currículum más completo. En este primer acercamiento a contenidos relacionados con la ciudadanía, las y los estudiantes desarrollan habilidades en torno a expresar sus opiniones y argumentación, así como también obtienen conocimientos en torno a ideas básicas sobre democracia, derechos y responsabilidades (*Department for Education,* 2021).

Como se mencionó anteriormente, la educación PSHE es un elemento transversal en las disposiciones obligatorias y actualmente contiene elementos invariables para la educación primaria y secundaria, específicamente lo que refiere a las relaciones sociales, la educación sexual y la educación para la salud. Desde el Departamento de Educación se establecen tres temas centrales para la educación PSHE: "Salud y Bienestar", "Relaciones" y "Vivir en el mundo más amplio". Para cada temática se proponen planes de estudios y actividades, algunos que están dentro de los contenidos obligatorios, y otros que son propuestas para cada establecimiento, donde se promueve su realización. La educación PSHE y sus tres temas centrales incluyen las temáticas de: anti *bullying*, educación vocacional, educación sobre drogas, alcohol y tabaco, bienestar económico y capacidad financiera, bienestar emocional y salud mental, estilos de vida saludables, familia, relaciones y educación sexual, seguridad física y ciudadanía digital (*PSHE Association*, 2020).

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

Al revisar el currículum escolar del Reino Unido, para Inglaterra y Gales específicamente, es posible identificar la intención que existe desde el gobierno central de enseñar y promover los derechos humanos en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes. Existe una perspectiva que se posiciona desde la responsabilidad moral, la participación social y la alfabetización política (Nordin y Channa, 2017).

Como se mencionó anteriormente, la asignatura de educación cívica se imparte de forma obligatoria durante los últimos años de secundaria. Adicionalmente, las y los estudiantes pueden decidir realizar el examen GCSE en esta asignatura. Para el año 2019, desde el Departamento de Educación informaron que las y los estudiantes que realizaron el examen GCSE de ciudadanía correspondió a un 10% más que el año anterior en el marco del nuevo Currículum Nacional, lo que daría cuenta de más estudiantes optando por realizar este examen.

A pesar de que el Currículum Nacional lleva poco tiempo de vigencia, existen diversas críticas a la educación cívica que se imparte en las escuelas que mantiene el Estado Británico.

Por una parte, desde la Cámara Alta del Parlamento del Reino Unido, en 2018, fueron muy críticos con el estado de la educación ciudadana en las escuelas inglesas por medio de una carta denominada *The Ties That Bind: Citizenship and Civic Engagement in the 21st Century* (*Parliament of United Kingdom*, 2018). En esta hacen una serie de recomendaciones y observaciones que deberían mejorar la educación ciudadana en el país, las que una por una fueron respondidas por el gobierno central en relación a lo que ya se está haciendo en el país o que posiblemente podría mejorarse.

Dentro de las 79 recomendaciones, las principales que se realizan al gobierno central en materia de educación ciudadana son:

- El gobierno debería establecer el objetivo de contar con suficientes profesores de ciudadanía capacitados para tener un especialista en ciudadanía en cada escuela secundaria.
- El gobierno debería establecer la educación para la ciudadanía como asignatura prioritaria para la formación de profesores. Se deben tomar medidas urgentes para intensificar los programas de desarrollo profesional continuo para aquellos que estén dispuestos a asumir y liderar la educación ciudadana en su escuela.

- La *Office for Standards in Education* (OFSTED) debería realizar una revisión de la oferta actual y la calidad de la educación para la ciudadanía en las escuelas y destacar las mejores prácticas. Esto debe ir acompañado de un seguimiento a largo plazo para determinar si la educación para la ciudadanía logra el conjunto de criterios u objetivos que el gobierno se propone.
- El gobierno debería trabajar con las juntas examinadoras para asegurar que las calificaciones de ciudadanía incluyan proyectos de ciudadanía activa como una parte sustancial de la calificación.
- El gobierno debe realizar una revisión del plan de estudios de ciudadanía y formular un nuevo plan de estudios que incluya los valores compartidos de la ciudadanía británica y proyectos de ciudadanía activa. Deben evitarse los cambios parciales realizados sin hacer referencia al plan de estudios existente.
- Las escuelas religiosas, y otras escuelas a las que asisten principalmente los seguidores de una religión, no deberían ser una excepción al requisito de enseñar los valores compartidos de la ciudadanía británica, y mucho menos el requisito de respetar el estado de derecho[14].
- El gobierno debería crear un derecho legal a la educación ciudadana desde la educación primaria hasta el final de la educación secundaria. OFSTED debe inspeccionarlo para garantizar la cantidad y calidad de la provisión.

La esencia de la crítica proviene de que, si bien existe un Currículum Nacional que debe cumplirse en las escuelas mantenidas por el Estado británico, desde el Departamento de Educación y en el mismo currículum no se especifica cómo las escuelas deben enseñar asignaturas, como por ejemplo la ciudadanía, y existe bastante libertad a que las escuelas utilicen su experiencia profesional para desarrollar el enfoque que consideren adecuado para su escuela en particular. En este contexto los parlamentarios realizan sus sugerencias que principalmente van en la línea de una estandarización y obligatoriedad de la educación cívica.

Respecto a la sugerencia de que la educación ciudadana debería partir en la educación primaria, desde el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2016) también se le hace una recomendación al gobierno del Reino Unido en que debería hacer que la educación de los derechos sea obligatoria en las escuelas desde temprana edad.

Desde la misma Comisión existen algunas sugerencias hacia el Reino Unido que son atingentes a la temática que se está trabajando en este informe. Por una parte, se plantea como preocupante:

- Entre los niños, niñas y adolescentes que han sido expulsados de forma temporal o permanente de la escuela hay un número desproporcionado de niños varones, niños romaníes, gitanos y de comunidades itinerantes, niños de ascendencia caribeña, niños que viven en la pobreza y niños con discapacidad.
- Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, especialmente los que presentan una discapacidad psicosocial y otras “necesidades educativas especiales”, a menudo son objeto de una expulsión “oficiosa”, o reciben una “enseñanza deslocalizada”, con el fin de controlar su comportamiento.

14 Cabe recordar que para las escuelas independientes es más flexible la aplicación del Currículum Nacional.

- Se utilizan salas de aislamiento para disciplinar a los niños, niñas y adolescentes.
- En Irlanda del Norte persista la separación de las escuelas por religión.

Ahora bien, considerando la sugerencia que realizan los parlamentarios respecto de la formación de docentes, las autoras Diana Burton y Stephanie May, en su investigación *Citizenship Education in Secondary Schools in England*, plantean que efectivamente existe una falta de formación y experiencia en esta asignatura por parte de las y los docentes. En el levantamiento de información que realizaron dan cuenta que las y los mismos docentes hablan de la necesidad de una capacitación más especializada. A esta misma conclusión llegan los autores Nordin y Channa (2017), quienes plantean que las y los profesores necesitan mayor apoyo en esta temática ya que en su formación profesional el acercamiento es bastante superficial.

Las mismas autoras plantean que si se busca, a nivel de gobierno y de escuelas, que la educación ciudadana sea una asignatura próspera y fundamental, las escuelas deben integrarla completamente en el plan de estudios. Para esto proponen que esta asignatura tenga un sistema de evaluación y que sea claro, de lo contrario solo se vuelve una asignatura "adorno" dentro del currículum (Burton y May, 2015).

5.1.6 I SUECIA

» Caracterización del país

Oficialmente llamado Reino de Suecia, es un país ubicado al norte de Europa, a las orillas del Mar Báltico. Su población es de aproximadamente 10 millones de personas y cuenta con una forma de gobierno catalogada como monarquía parlamentaria. A lo largo de su historia más reciente, Suecia se ha manifestado oficialmente neutral en los principales conflictos internacionales, además de ser reconocido internacionalmente por tener una larga tradición como referente de la solidaridad internacional.

Es posible identificar, en la historia sueca reciente, al menos dos temáticas importantes en relación a derechos humanos. Por un lado, la relación que este país establece con los pueblos indígenas que habitan el territorio nórdico y, por otro, los altos niveles de migración que ha recibido Suecia desde mitades del siglo pasado.

Por un lado, la población Sami corresponde a los pueblos indígenas de la parte norte de Europa que viven en Suecia, Noruega, Finlandia y Rusia y son aproximadamente entre 50 mil y 100 mil personas (IWGIA, 2020). En el parlamento sueco, noruego y finlandés existe un representante Sami, siendo estos tres países quienes también votaron a favor de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en septiembre de 2007.

Alrededor de 20.000 Sami viven en Suecia, que es aproximadamente el 0,2% de la población total del país. Desde las Naciones Unidas se evaluó la situación de los derechos humanos de los Sami en Noruega, Suecia y Finlandia en 2016, y se dio cuenta de los impactos negativos que las operaciones de la industria extractiva están teniendo en los medios de vida y cultura Sami (IWGIA, 2020). Hay que entender la relación de Suecia con estos pueblos en el marco de una población indígena que habita más de un Estado, por lo que la relación y reconocimiento de estos pueblos se torna difusa en ciertas áreas. En marzo de 2016, el Comité de Derechos Humanos examinó el Séptimo Informe Periódico de Suecia sobre el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (CCPR). El Comité mostró preocupación por cuatro cuestiones: el lento avance de las

negociaciones para la adopción de la Convención Nórdica Sami; los recursos limitados asignados al Parlamento Sami; el alcance del deber de consultar con representantes del pueblo Sami en relación con proyectos de extracción y desarrollo y las dificultades con que se enfrentan los reclamantes de los Sami para demostrar la propiedad de la tierra y la incapacidad de las aldeas Sami para obtener asistencia jurídica en virtud de la ley de asistencia jurídica (IWGIA, 2020).

Por otra parte, y al igual que la mayoría de los países europeos, Suecia en su historia reciente ha tenido un gran impacto de olas migratorias proveniente de diversas partes del mundo. Durante el siglo XX, una primera ola migratoria se pudo ver con el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, donde además Suecia oficialmente se había mantenido como un país neutral. Posterior a este periodo, durante los años 1950 y 1960, luego del acuerdo comercial de 1952, firmado por los países nórdicos con el fin de establecer un mercado de trabajo común y la libre circulación entre las fronteras y así crear una base tributaria más amplia, se generó nuevamente un aumento en la población proveniente de otras partes del territorio. Desde los años 70' la inmigración en Suecia ha sido de carácter humanitaria, principalmente la migración de refugiados y la reunificación de familias provenientes de países de Medio Oriente y América Latina. Esta figura de país acogedor con la población migrante ha sido puesta en duda en numerosas ocasiones, debido a la segregación que existe entre la población migrante y la población sueca, así como las grandes brechas en calidad de vida existente.

Al panorama migratorio sueco del siglo XX hay que sumar la ola migratoria que ha recibido Europa en la última década, proveniente principalmente de países del Medio Oriente y otros países musulmanes. Ya para 2015 se reconocían diversos problemas asociados a la alta cantidad de personas que estaba llegando al continente, que fue denominada la "crisis de los refugiados", y que trajo consigo una crisis humanitaria y política, poniendo sobre la mesa el debate en torno a la migración, los derechos humanos, la intolerancia, discriminación, entre otras temáticas que se salieron a la luz durante ese tiempo. En Suecia, a pesar de su política históricamente conocida por las puertas abiertas, y por considerarse un país altamente organizado, la situación migratoria que se vivió desordenó diversas áreas de la sociedad y fue generando lentamente un sentimiento social cada vez más contrario a la llegada de personas de otros países (BBC Mundo, 2018). Sin duda, todo lo anterior da un panorama en que aproximadamente el 15% de los habitantes son de origen extranjero y uno de cada cinco suecos es hijo de personas nacidas en otro país, configurando así un país altamente diverso.

El panorama de Suecia y la ratificación de tratados internacionales en torno a los derechos humanos se puede ver en la siguiente tabla:

TABLA 12 | TRATADOS EN DERECHOS HUMANOS FIRMADOS POR SUECIA

TRATADO	NOMBRE	FECHA DE FIRMA	FECHA DE LA RATIFICACIÓN, FECHA DE ADHESIÓN (A), DE SUCESIÓN (B)
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT	04 feb. 1985	08 ene. 1986
Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	CAT-OP	26 jun. 2003	14 sep. 2005

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	CCPR	29 sep. 1967	06 dic. 1971
Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos destinado a abolir la pena de muerte	CCPR-OP2-DP	13 feb. 1990	11 may. 1990
Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED	06 feb. 2007	
Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas	CED, Art.32		
Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	CEDAW	07 mar. 1980	02 jul. 1980
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	CERD	05 may. 1966	06 dic. 1971
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	CESCR	29 sep. 1967	06 dic. 1971
Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	CMW		
Convención sobre los Derechos del Niño	CRC	26 ene. 1990	29 jun. 1990
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados	CRC-OP-AC	08 jun. 2000	20 feb. 2003
Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	CRC-OP-SC	08 Sep. 2000	19 ene. 2007
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	CRPD	30 Mar. 2007	15 dic. 2008

FUENTE | BASE DE DATOS DE LOS ÓRGANOS DE TRATADOS DE LAS NACIONES UNIDAS (2021).

En materia de derechos humanos, Suecia ha sido considerado históricamente como un país igualitario, pacífico y de apertura ante el escenario mundial. Esto se ha visto reflejado también en ser considerado como un país líder e innovador en la creación de políticas que garanticen los derechos de las y los ciudadanos. Para ejemplificar lo anterior, Suecia fue el primer país en introducir la libertad de prensa, permitir el divorcio por cualquier motivo, legisló contra la discriminación LGBTI en el lugar de trabajo, ha sido pionero en políticas ecológicas, cortó las relaciones bilaterales con Sudáfrica durante el régimen del Apartheid, entre otras medidas (Carlson-Rainer, 2017).

Sumado a lo anterior, Suecia es reconocido como el país que instauró la figura del Defensor del Pueblo, también conocido como Ombudsman. Esta figura cumple un rol de defensor de los derechos fundamentales de los individuos, así como también es un medio de prevención y protección rápida de estos, siguiendo un procedimiento no

jurisdiccional. Suecia tiene un Defensor del Pueblo Parlamentario, además de seis otros que tienen una figura más administrativa a nivel nacional y reportan al gobierno, estos son en las áreas de igualdad de oportunidades, discriminación étnica, discapacidad, discriminación por orientación sexual, consumidor y niñez (Sandberg, 2002).

Por último, es importante destacar que Suecia ha sido reconocido en el mundo entero por ser el país central en el apoyo, la defensa y la promoción de los DD.HH. a través de distintas acciones de figuras reconocidas como Gustaf Edelstam, quién rescató y protegió a judíos durante la segunda guerra mundial, y en Chile protegió a perseguidos políticos. Además de la política internacional de Olof Palme, quien fue Primer Ministro sueco y veló por el cumplimiento de los DD.HH. en los estados del mundo.

» Características del sistema educativo

El Ministerio de Educación e Investigación sueco es el principal responsable del sistema escolar en el país y desde éste se establece el marco para la educación que se entrega en todos los niveles de los establecimientos del país. En un estamento más abajo esta institución se articula con la Agencia Nacional de Educación, la Inspección de Escuelas Suecas y la Agencia Nacional para Necesidades Especiales, Educación y Escuelas. La Agencia Nacional de Educación es la autoridad administrativa central del sistema escolar público, de la educación preescolar pública, del cuidado de niños y niñas en edad escolar y de la educación de adultos. Por último, es posible identificar en esta estructura, el nivel municipal y los organizadores escolares independientes. Son estos últimos estamentos, los responsables de la gestión financiera, el seguimiento y la evaluación de sus respectivas partes, escuelas públicas y escuelas independientes respectivamente.

En Suecia la educación escolar obligatoria es de 9 años, las y los niños tienen la obligatoriedad de asistir a las escuelas entre las edades de 7 años hasta los 16 y esta estructura se divide en tres etapas escolares: inicial (cursos 1°–3°), etapa media (cursos 4°–6°) y etapa superior (cursos 7°–9°). Previo a la educación escolar se encuentra la escuela preescolar que, si bien no es obligatoria, está fuertemente subsidiada y está disponible desde aproximadamente la edad de 1 año. Desde los 16 hasta los 19 años, las y los estudiantes asisten a la escuela secundaria superior, que cuenta con 1 programa nacional, en el que existen 12 programas vocacionales y 6 programas preparatorios para la educación superior.

Durante los 9 años de escolaridad obligatoria, las y los estudiantes suecos cursan 16 materias obligatorias: sueco, matemáticas, educación física, inglés, manualidades, música, artes visuales, tecnología, física, química, biología, historia, ciencias sociales, religión, geografía y economía doméstica. En 6°, las y los estudiantes pueden escoger un curso de lengua extranjera, aparte de las asignaturas obligatorias de sueco e inglés, que son cursos bastante populares entre el estudiantado, en parte porque realizar un curso de lengua puede mejorar la puntuación final del alumnado y, en otros casos, también es requerido en algunas escuelas secundarias superiores (Warren, 2013).

La educación pública en Suecia es una institución robusta y grande, que entrega educación a la mayoría de las y los jóvenes suecos (86%). La educación pública sueca se caracteriza por ser de carácter inclusiva y multiclasista, las aulas suecas serían espacios de convergencia de diferentes clases sociales, razas y etnias. En esta línea, en los últimos años el país ha impulsado lo que se llama la enseñanza de género neutro, como una forma de acortar las brechas que existen entre hombres y mujeres las que se comienzan a desarrollar en las primeras etapas de enseñanza y terminan por cristalizarse en discriminaciones de género a futuro.

Con respecto a resultados educativos de Suecia, la evaluación PISA 2018 (OECD, 2021) arrojó que las y los estudiantes suecos presentan un desempeño mejor que la media de los países pertenecientes a la OECD en lengua (506), matemáticas (502) y ciencias (499). Considerando otros elementos evaluados por la prueba PISA, Suecia se encuentra dentro del segmento de países con alta equidad en relación a cómo el origen socioeconómico podría influir en su rendimiento académico. Además, Suecia muestra buenos resultados en temas de acortar brechas de género en la educación, en aulas más inclusivas y en el clima de aprendizaje (OECD, 2021).

» ¿Cómo se abordan los derechos humanos en el currículum escolar?

El año 2010 Suecia promulgó la nueva Ley de Educación, que establece que el objetivo del sistema escolar es que las y los alumnos adquieran y desarrollen conocimientos y valores. Además, se considera fundamental que la educación debe impartir y establecer respeto por los derechos humanos y los valores democráticos fundamentales sobre los que se basa la sociedad sueca (Swedish Institute, 2011).

El Plan de Estudios Para la Escuela Obligatoria sueco, elaborado por la *Swedish National Agency for Education*, establece una serie de objetivos que corresponden al impacto que la escuela debe tener sobre las y los estudiantes. Estos objetivos, que corresponden a lineamientos para cada escuela del país, promueven los derechos humanos como elemento transversal a cada uno de ellos:

1) *"[que cada estudiante] pueda determinar conscientemente y expresar puntos de vista éticos basados en el conocimiento de los derechos humanos y los valores democráticos básicos, así como experiencias personales".*

2) *"[que cada estudiante] respete el valor intrínseco de otras personas".*

3) *"[que cada estudiante] rechace la sujeción de las personas a discriminación, opresión y victimización, y se involucra en ayudar a otras personas".*

4) *"[que cada estudiante] muestra respeto y cuidado por el medioambiente, así como el medio ambiente desde una perspectiva más amplia".*

El plan de estudios del currículum sueco para la educación obligatoria incluye de diversas formas la enseñanza de derechos humanos y los incorpora en diferentes asignaturas. Para cada asignatura el plan de estudios establece un marco de interés y una serie de objetivos que deben cumplirse transversalmente en las tres etapas de la educación escolar obligatoria: inicial, media, superior.

Al analizar el currículum escolar sueco para la educación obligatoria es posible identificar que cada una de las asignaturas, desde las propias características que tiene, busca empoderar a ciudadanas y ciudadanos activos, críticos, conscientes del mundo que los rodea y entregarles herramientas para poder convivir en sociedad. A continuación, se mencionan las asignaturas que hacen más explícita la enseñanza de los derechos humanos para las y los estudiantes suecos:

- **Estudios del hogar y consumidores:** en esta asignatura se fomenta la enseñanza de hábitos para el hogar, los que tienen impacto tanto a nivel personal, familiar, como también social y medioambiental. Se establece la importancia de tomar buenas decisiones asociadas al hogar y al consumo, que permitan tener un impacto positivo en la sociedad. Además, se pone énfasis en la reflexión de las brechas de género dentro de las dinámicas del hogar, así como la diversidad de hogares que existen en un contexto de alta diversidad cultural.

- **Enseñanza de la lengua materna:** desde la década de 1970 el currículum sueco introdujo la enseñanza de la lengua materna en otros idiomas. Esto significa que las y los estudiantes de la escolaridad obligatoria que hablaran una lengua distinta al sueco[15] en casa, bajo ciertas condiciones de existencia de la asignatura, podrían estudiar y desarrollar el conocimiento y la competencia en su lengua materna, en una materia ofrecida a través del sistema educativo estatal. El currículum escolar menciona 4 lenguas maternas pertenecientes a lenguas minoritarias que se desarrollan en el país: finlandés, yiddish, meänkiel y romaní. La consideración de las lenguas maternas de algunos estudiantes en el currículum escolar es la opción de Suecia por aceptar la diversidad que compone las escuelas, así como también fomentarla.

- **Religión:** esta asignatura, por una parte, busca promover la tolerancia e igualdad en torno a las diferentes religiones que conviven en la sociedad. Por otra parte, la asignatura busca desarrollar cuestiones relativas a la igualdad de género, temáticas de sexualidad y cuestiones éticas y morales. Siendo el foco principal que las y los estudiantes conozcan distintas religiones y no el adoctrinamiento.

- **Educación cívica:** esta asignatura busca desarrollar en las y los estudiantes una visión general de las cuestiones y las estructuras sociales. Esta asignatura, además, considera temas relacionados a la ciudadanía digital y la perspectiva de género. Se explicita también la familiarización de las y los estudiantes con los derechos humanos, los procesos democráticos y la ciudadanía activa.

- **Sami:** esta asignatura busca entregar conocimientos en torno a la cultura Sami, que corresponde al pueblo indígena que vive y se desarrolla en Europa del norte.

Es posible identificar que las principales temáticas abordadas en las asignaturas descritas anteriormente tienen que ver con la diversidad, multiculturalidad, las cuestiones asociadas al género y la ciudadanía activa.

Los autores Brantefors, Tellgren y Thelander (2019), en su estudio *Human Rights Education as Democratic Education*, plantean que en Suecia la enseñanza de los derechos humanos es indirecta, en el sentido que está principalmente orientada a la acción. En sus palabras, como contenido de enseñanza, los derechos humanos son más o menos indistintos y se transforman, a menudo, en temas de contenidos distintos a los derechos. Esto evidencia de manera clara una educación centrada en la agencia de las y los estudiantes, es decir, una educación para los derechos humanos. Lo anterior es posible de apreciar en el análisis al currículum escolar y la poca presencia de los derechos humanos de forma explícita, pero sí una gran cantidad de contenidos, objetivos y consideraciones en que se utilizaban los derechos humanos como un medio o como objetivos.

» ¿Cuál es la finalidad específica del país para abordar los derechos humanos?

Suecia es reconocido y está posicionado como un país que promueve el respeto a los derechos humanos y que ha sido pionero en la legislación en torno a esta temática. La medición ICCS, del año 2016, permite evidenciar resultados positivos de la formación de ciudadanas y ciudadanos, ya que los resultados del país son bastante alentadores en cuanto a conocimiento cívico.

15 Cabe mencionar la existencia de las asignaturas sueco, sueco como segunda lengua, inglés, así como la opción de que las y los estudiantes escojan la enseñanza de otro idioma, dentro de los cuales las escuelas deben escoger impartir al menos 2 entre las opciones de español, francés, alemán.

Considerando el resultado promedio del país en la medición ICCS 2016, nombrada anteriormente, Suecia se ubica tercero entre todos los participantes en cuanto a conocimiento cívico, con un puntaje de 579, por sobre una media del estudio de 517 puntos. Además, respecto al año 2009, Suecia fue el país que más aumentó su puntaje entre todos los países, esto equivale a un aumento de 42 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Al ver en detalle más resultados de esta medición, es posible observar que más de la mitad de las y los estudiantes suecos que participaron pertenecen al nivel con mejor desempeño y sólo un 1% se encuentra en el peor nivel. Otros resultados interesantes del estudio es que Suecia está entre los países que más confianza tiene en sus instituciones, presenta actitudes más favorables hacia la igualdad de género y hacia la igualdad de grupos étnicos. Por último, Suecia presenta niveles sobre el promedio de los países participantes en torno a participación cívica en la escuela, que se manifiesta en votaciones, postulaciones a cargo y participación en toma de decisiones (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

En gran medida estos buenos resultados se deben a que Suecia cuenta con una larga tradición en educación cívica y de formación de ciudadanas y ciudadanos, como elementos fundamentales de la educación de derechos humanos (Brantefors, et.al, 2019). A pesar de lo anterior, Suecia al igual que todos los países se enfrenta a desafíos constantes y cambiantes en torno a la promoción y la garantía de los derechos humanos que, sin duda, tienen directa relación con la educación de derechos humanos que promueve y lleva a cabo el sistema educativo. Amnistía Internacional identificó, el año 2020, cierta preocupación por los derechos humanos en Suecia en torno a asuntos de discriminación, violencia sexual y la protección de los solicitantes de asilo (*Amnesty International*, 2020).

Como se mencionó anteriormente, la migración dentro del continente europeo durante los últimos años ha sido masiva y ha generado una serie de consecuencias tanto para quienes han llegado, así como para la sociedad y las instituciones receptoras. Ha llamado la atención como en Suecia durante el último tiempo han proliferado movimientos de extrema derecha y supremacistas blancos, en un país que se caracteriza por políticas progresistas y de puertas abiertas. Los mensajes que se masifican por estos grupos, así como actos de violencia que se han llevado a cabo dan cuenta de un movimiento altamente racista y con un mensaje de odio hacia ciertas culturas, así como contra el respeto de los derechos humanos de todas y todos (*Amnesty International*, 2020).

Los movimientos anti inmigrantes, que además se han visto a lo largo de toda Europa, se justifican por las ideas de que la llegada de estos no es beneficiosa para la población sueca, respecto a los servicios que entrega el Estado, las ofertas laborales, el aumento en los índices de violencia y en los delitos de connotación sexual. Sin duda lo anterior se presenta como un desafío para el Estado sueco en torno a la recepción y acogida de la población migrante, a los delitos y discursos de odio que han aumentado en el país, pero también en torno a la educación en derechos humanos, la promoción de la tolerancia hacia la diversidad y la formación de ciudadanas y ciudadanos que se desarrollan en estos nuevos contextos contemporáneos.

En esta misma línea temática, la autora Karin Sporre, en su investigación *Ethics in compulsory education – Human dignity, rights and social justice in five contexts*, plantea que el currículum sueco presenta un silencio con respecto al racismo, lo que da cuenta de una invisibilización en torno a la temática racial al no hacerla explícita. Este silencio estaría directamente relacionado con un descuido frente a las temáticas de raza, ya que no se aborda este tema, así como también desde el racismo y la prevención de

éste (Sporre, 2020). Asimismo, esto está directamente relacionado con que, en otras áreas, como la normativa vigente sueca, se ha reemplazado la palabra raza por etnia, lo que ya no permite la relación directa de estos conceptos con ideas como el racismo. El tratamiento de esta temática de forma más explícita, en el currículum y en la sociedad sueca, ayudaría a contrarrestar tendencias nacionalistas con influencias nazi como las que se mencionaron anteriormente.

Lo que se viene planteando da cuenta de un desafío en torno a la discriminación y a la tolerancia de la diversidad. Los autores Brantefors, et. al, plantean que el currículum sueco tiene como característica, en la enseñanza de derechos humanos, la de establecer la idea del otro, especialmente de una otredad asociada a la solidaridad con los débiles y vulnerables y con la empatía hacia éstos. Al generar ciertas etiquetas, o tal vez ciertas diferencias, la empatía que se enseña y la relación con los otros podría ser simplemente una ilusión y ser realmente un acto de caridad o falso reconocimiento (Brantefors, et.al, 2019). Esto tiene se vincula directamente con las relaciones, potencialmente desiguales, que se pueden establecer entre estudiantes suecos y estudiantes no suecos.

Algo similar a lo anterior reconoce la autora en lo que respecta a cuestiones relacionadas con la clase y el origen socioeconómico, que no son elementos que se abordan de forma explícita en el currículum. Sí se hace por medio de conceptos asociados a la igualdad, pero al no ser explícitas se podría caer en una despreocupación, encubrimiento de asuntos o una postura poco crítica ante estas realidades y estructuras (Sporre, 2020).

Las consecuencias de no hacer explícitos ciertos conceptos, así como no abordar la enseñanza de derechos humanos de una forma más directa, podría traer consecuencias en el conocimiento concreto de las y los estudiantes respecto de los derechos humanos. Lo anterior quiere decir que, si bien las y los estudiantes se orientan sobre los derechos, no necesariamente esto esté garantizando que tengan claridad y conocimiento concreto sobre ellos (Brantefors, et.al, 2019).

5.1.7 I ANÁLISIS COMPARADO DE LOS PAÍSES

A continuación, se realizará un análisis que permitirá buscar cumplimiento al objetivo e), sobre identificar currículums y/o programas educativos exitosos con enfoque en derechos humanos. De manera general es posible señalar que:

- **No existe una única receta de éxito y trayectoria para la educación en derechos humanos.** Para comenzar es importante señalar que, a partir del análisis de los distintos países, no existe una única receta de éxito en educación en derechos humanos. Tal como se demostró en el análisis de países, existen ciertas opciones que tienen fortalezas, pero al mismo tiempo, estas tienen limitaciones que se deben mejorar. Además, es importante señalar que existen distintas trayectorias históricas entre los países, siendo estas trayectorias importantes al momento de enfocar la educación en derechos humanos. Por lo anterior es que los países analizados presentan diferencias en la forma y en el fondo en que han abordado los derechos humanos y la educación en derechos humanos.

- **Amplia adhesión a la firma de tratados internacionales en materia de derechos humanos, sin embargo, existen tratados sin ratificar.** En cuanto a los tratados firmados, es importante señalar que los países estudiados han firmado la mayoría de los tratados existentes en materia de DD.HH. Es así como todos

ratifican la Convención sobre los Derechos del niño, por ejemplo. Sin embargo, se vuelve relevante destacar los tratados que no han sido firmados. Por ejemplo, Argentina, Colombia y México no han firmado el tratado de Comunicaciones interestatales en virtud de la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas, siendo países donde existen desapariciones forzadas y son una problemática en materia de DD.HH., en mayor número en Colombia y México. En Australia, Inglaterra y Suecia no se firma el tratado de la Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Siendo estos países, principales focos de migración de distintas poblaciones mundiales.

En ese sentido se evidencia con mayor fuerza que no hay país en materia de enseñanza de los DD.HH. que funcione a la perfección, sin embargo, la evidencia arrojada por el análisis de países muestra que se están realizando acciones relevantes y ejemplares.

A continuación, la Tabla N°13 muestra un resumen de los principales enfoques que tienen los países con respecto a la educación en derechos humanos y el contexto histórico donde se enmarca el enfoque utilizado. La Tabla N°13 muestra, primero, los temas críticos en DD.HH. y la trayectoria de cada país, luego, la manera en que los DD.HH. se incorporan el currículum, posteriormente se muestran los desafíos, a continuación, los avances y, por último, el enfoque que prima en el país para abordar la educación en DD.HH.

TABLA 13 | RESUMEN COMPARADO DE LAS PRINCIPALES FORMAS DE ABORDAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS PAÍSES ANALIZADOS

PAÍS	TEMAS CRÍTICOS Y TRAYECTORIA HISTÓRICA	¿CÓMO SE INCORPORAN LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR?	¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS DEL PAÍS?	¿CUÁLES HAN SIDO LOS AVANCES?	ENFOQUE UTILIZADO CON RESPECTO A LOS DD.HH.
Argentina	-Múltiples dictaduras. -Pobreza y segregación social.	A partir de la Ley de Educación Nacional de 2006. Donde se declara explícitamente los contenidos en derechos humanos.	-Inexistencia de un concepto común de DD.HH. - Brecha entre el currículum real y la enseñanza cotidiana en derechos humanos. - Vincular los DD.HH. con la historia reciente. - Ausencia de acciones de formación docente.	Se crea el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. - En materia cultural los DD.HH. se vuelven un foco importante para la mayoría de la población. - Existen avances en normativa, construyendo una institucionalidad más robusta.	Conocimiento de los DD.HH.

Australia	-Relación con pueblos originarios. - Relación con migrantes.	-En la educación básica no existe una mención explícita en el currículum a los derechos humanos a considerar, existen oportunidades implícitas para enseñar en derechos humanos. - En la educación media existe enseñanza de derechos humanos en las unidades de Historia, Geografía, Estudios Aborígenes y Cívica y Ciudadanía. - Hay referencia explícita a los derechos humanos en las capacidades generales y en las prioridades transversales del currículum.	-Plan de estudios que no aborda de manera directa la enseñanza de los derechos humanos. - Currículum fuertemente comprometido con resultados académicos, que choca con resultados de convivencia escolar y otras habilidades.	-Plan de estudios que no aborda de manera directa la enseñanza de los derechos humanos. - Currículum fuertemente comprometido con resultados académicos, que choca con resultados de convivencia escolar y otras habilidades.	-Por medio de los DD.HH.
Colombia	- Violencia y Narcotráfico. - Grupos paramilitares. - Pobreza y desigualdad social.	- Tanto la Constitución como la Ley General de Educación de Colombia promueven abordar los derechos humanos en el currículum escolar. - Existencia de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. - Derechos Humanos como criterio estructurante de la calidad de la educación en Colombia.	- El abordaje de los derechos humanos en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, se presentan sin conexión con los eventos de violencia ocurridos en el país. - La forma de difundir los derechos humanos ha sido desigual en términos de calidad, contenidos y métodos pedagógicos.	-Los derechos humanos son parte del lenguaje de la población colombiana. Existe una asignatura llamada Cátedra de Paz, que no solo aborda derechos humanos sino también formación ciudadana. - La Cátedra de Paz ha tenido resultados positivos en la disminución y prevención de la violencia. - Avances en materia de garantía de derechos, como la solución al conflicto armado con las FARC y la promoción de los derechos humanos desde la Constitución hasta la Ley General de Educación. - La Cátedra de Paz también es obligatoria en educación superior.	-Para los DD.HH.

México	- Narcotráfico y violencia. - Pobreza y desigualdad social.	- Abordados de manera específica a través de la asignatura de educación cívica y ética.	- Falta de coherencia entre el currículum y las prácticas educativas. - Escaso impacto en la construcción de ciudadanía. - El programa de derechos humanos es parte de otro programa, no hay responsabilidad en su implementación. - La violencia no ha disminuido en las escuelas.	- Existe una asignatura llamada educación cívica y ética. El contenido relacionado con la educación cívica y ciudadana es impartido por docentes especialistas. - La educación cívica y ciudadana es una parte obligatoria de la educación inicial docente para profesores especialistas de educación cívica y ciudadana y para los docentes de otras materias relacionadas con la cívica. - Se incluye la educación cívica y ciudadana en la educación inicial para docentes de materias no relacionadas con esta área del aprendizaje	Conocimiento, la vivencia y la agencia DD.HH. de manera equilibrada
Reino Unido	- Relación con inmigrantes. - Conflictos entre Inglaterra y el resto de los países de Reino Unido por temas identitarios (Gales y Escocia).	- No existen objetivos o elementos explícitos que refieran a los derechos humanos. - En la asignatura de ciudadanía, en los dos últimos años de la educación obligatoria se integran contenidos en torno a derechos humanos, diversidad, convivencia y participación. - Indirectamente se abordan en los PSHE (sigla otorgada a la asignatura educación personal, social, sanitaria y económica).	- Falta de formación y experiencia en esta asignatura por parte de las y los docentes. - La educación en derechos humanos no es obligatoria en las escuelas desde temprana edad. - No existe un sistema de evaluación del éxito de la asignatura de ciudadanía.	- En la asignatura de educación cívica se abordan los derechos humanos. - Asignatura de educación cívica obligatoria durante los últimos años de secundaria. - Aumento del interés de parte de los estudiantes de rendir el examen GCSE (Certificado General de Educación Secundaria) de ciudadanía.	Conocimiento y vivencia de los DD.HH.

Suecia	- Aumento de migrantes. - Trayectoria histórica de vanguardia en cuanto a la defensa y promoción de los DD.HH.	- Como elemento transversal en los objetivos del plan de estudios obligatorio. - Incorporado en distintas asignaturas y niveles del plan de estudios obligatorios.	- Invisibilización de la temática racial al no hacerla explícita en el currículum y tratarla bajo el concepto de etnia. - No hay garantía de que exista conocimiento concreto sobre los DD.HH. - Los conceptos no son abordados explícitamente.	- Enseñanza de DD.HH. orientada a la acción y de manera transversal en el currículum educativo. - Buenos resultados en la evaluación de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016.	Vivencia y agencia de los DD.HH.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A ANÁLISIS REALIZADO EN LOS APARTADOS ANTERIORES Y REVISIÓN DE LITERATURA.

Siguiendo con el análisis comparativo y las inferencias al respecto, como se indicó al inicio, las trayectorias históricas de cada país son centrales para comprender la aproximación a la educación de DD.HH. que han adoptado los países estudiados. Así, por ejemplo, la situación de violencia y narcotráfico ha hecho que países como Colombia y México tengan cátedras específicas que permiten abordar temáticas ciudadanas y combatir contra la violencia en el sistema educativo. La situación de inmigrantes en Suecia ha permitido que exista una asignatura como religión, donde no se estudia un culto en particular, sino más bien se tratan distintas religiones de manera inclusiva.

Con respecto a cómo se incorporan los derechos humanos en el currículum escolar de los países estudiados, se observan dos tendencias principales. La primera es que éstos son abordados como contenidos explícitos del currículum educativo, como lo es el caso de Colombia y Argentina. La segunda, es el abordaje como elementos transversales al currículum educativo, como en el caso de Australia, México, Reino Unido y Suecia.

En relación a la existencia de una asignatura específica que busque la enseñanza y aprendizaje de derechos humanos, de los países estudiados ninguno tiene una asignatura de derechos humanos. Algunos abordan los derechos humanos desde la asignatura de ciudadanía (México y Reino Unido), o como Suecia que incorpora a los derechos humanos como contenido de distintas asignaturas obligatorias. Es importante destacar que el país que más se acerca a el establecimiento de una asignatura específica es Colombia, a partir de la Cátedra de Paz, que, si bien no es exclusiva de derechos humanos, es la que los aborda de manera más directa.

En cuanto a los desafíos, uno de los retos que tienen en común los países estudiados en materia de educación en derechos humanos es el de su implementación, ya que existe una brecha entre lo señalado por el currículum y lo enseñado realmente en las aulas (Argentina, Colombia y México). En Australia, el enfoque transversal ha permitido que los DD.HH. sean abordados en la teoría, pero nada asegura que se estén implementando en la práctica docente. Otro desafío es su abordaje en todos los niveles de enseñanza (en Reino Unido no es abordado desde todos los grados). A todo lo anterior, se le suma que no hay preparación o formación de los y las docentes para abordar estos contenidos (Argentina, Colombia y Reino Unido). Además, la mayoría

de los países no cuenta con un sistema de evaluación que permita observar cómo se están abordando los derechos humanos en el currículum escolar. Además, no es menor el hecho de que en algunos países se evidencian problemáticas en torno al concepto de DD.HH. y a la manera de explicitarlo en el currículum. En Argentina, por ejemplo, los DD.HH. son vinculados principalmente con las dictaduras y su definición se realiza en torno a las violaciones cometidas, dejando fuera la posibilidad de que el Estado cometa violaciones en democracia.

En cuanto a los avances se destaca Colombia, con los buenos resultados en disminución de la violencia producto de la implementación de la Cátedra de Paz en el nivel educativo básico, además esta asignatura es obligatoria en todos los niveles educativos (incluyendo educación superior). También, Suecia que tiene un enfoque de derechos humanos orientado en la acción y no tanto en el contenido. Se destaca México en cuanto tiene docentes específicamente formados para impartir la asignatura de educación ciudadana y también en la formación inicial de docentes de otras áreas hay contenidos explícitos sobre esta temática. Argentina, tiene un día que recuerda la importancia de los derechos humanos y este día es conmemorado en todas las escuelas. Australia, desde otro punto de vista, ha tenido una fuerte influencia desde la sociedad civil para incorporar los DD.HH. en el currículum educativo.

Con respecto al enfoque utilizado para abordar los DD.HH. en el currículum educativo de los distintos países, se presenta a continuación una síntesis por país:

En Argentina, las disposiciones curriculares dan cuenta de un enfoque de educación en derechos humanos vinculado al conocimiento y la conciencia o educación sobre derechos humanos. Esto se evidencia en que la Ley N°26.206, que plantea objetivos educativos generales vinculados a la formación ciudadana, ha puesto el foco en contenidos y formas de relacionarse en el ámbito escolar. Al llevarse a la práctica, sin embargo, el foco se ha puesto en promover la existencia de contenido conceptual relacionado con los derechos humanos, así como con la historia reciente de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura y el conocimiento de la memoria histórica. Asimismo, se busca que exista un conocimiento sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y de la diversidad cultural existente en el país. Es cierto que se declaran también objetivos enfocados a la educación por medio de los derechos humanos, como la participación, la valoración por la diversidad y el enfoque de género, promovidos dentro del ambiente escolar. Sin embargo, esta declaración se limita a los conocimientos y se focaliza en temas asociados a la memoria histórica de los derechos humanos.

Australia, tiene un sistema que se enfoca en la vivencia o en la educación por medio de los derechos humanos. Como se pudo evidenciar en el análisis, en general en el plan de currículum nacional en desarrollo, no se hace mención explícita a los derechos humanos, sino que se establecen instancias implícitas para su enseñanza a través de objetivos transversales y en diversas asignaturas. Si bien, a medida que los estudiantes avanzan en edad se ven enfrentados a contenidos más explícitos y directamente relacionados con los derechos humanos, es decir, vinculados con la educación sobre derechos humanos, lo que predomina son actitudes relacionadas con el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por ella, la sana convivencia, entre otros elementos que se pueden considerar como parte de la experiencia educativa que se busca entregar y los valores que se quieren transmitir al estudiantado, sobre todo desde la intención de promover la integración de la población aborigen y migrante. Así también, el trabajo con la vivencia de los derechos humanos a través de la promoción de la participación,

la valoración por la democracia, el pensamiento crítico como focos transversales al currículum australiano, responden a las necesidades que surgen desde las situaciones de discriminación y exclusión en la sociedad que buscan ser subsanadas por medio de una educación con enfoque de derechos como una prioridad nacional. Se podría decir que en el sistema australiano los derechos humanos se modelan con base en la integración de los grupos históricamente excluidos a través de contenidos (como los estudios aborígenes) o su mayor inclusión en el sistema.

En Colombia, la forma de promover la educación en derechos humanos que tiene el sistema educativo o se inclina hacia el enfoque de educación para los derechos humanos. Esto se puede advertir a partir de la Ley General de Educación, que promueve no solo contenidos o ambientes de buena convivencia, sino que busca desarrollar prácticas democráticas y aprendizaje de la participación ciudadana - y no a través de la participación – en las distintas instituciones educativas. Por otro lado, el programa creado por el Ministerio de Educación colombiano para promover la educación ciudadana, además de los conocimientos y las competencias emocionales, también involucra competencias de comportamiento que apuntan, no solo a la formación de ciudadanos respetuosos, sino que también a ciudadanos que defiendan los derechos humanos, que establezcan un compromiso con la paz y que transformen la sociedad desde sus comunidades y por mecanismos democráticos. Así también, este programa tiene como una de sus líneas de trabajo la movilización social, algo que se relaciona directamente con la agencia en derechos humanos. La Cátedra de la Paz, por otro lado, presenta objetivos más relacionados con la educación por medio de los derechos humanos que aborda los distintos niveles educativos, pero, a la vez, promueve que la educación para la paz sobrepase el ámbito escolar o educativo formal y sea útil para que las personas puedan resolver conflictos de manera pacífica, la recuperación de la memoria histórica, la protección del medio ambiente, los que son elementos propios del enfoque de educación para los derechos humanos.

En México, al observarse la preocupación de la ciudadanía por los derechos humanos en la educación, es posible notar que se busca que la educación en general promueva el conocimiento, la vivencia y la agencia en derechos humanos de manera equilibrada. Esto se puede notar en que, primero, la Ley General de Educación apunta a la promoción de valores como la justicia y la igualdad ante la ley, la inclusión y la no discriminación, la paz y la no violencia, pero también tiene como objetivo que se tenga conocimiento sobre los derechos humanos y el respeto por ellos. La ejecución de estos objetivos se lleva a cabo, principalmente, a través de la asignatura de educación cívica y ética, impartida por docentes especialistas y que en sus objetivos propone elementos propios de los tres enfoques de educación en derechos humanos. Se promueve una educación en derechos humanos a través de los objetivos que buscan que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho, que conozcan los derechos humanos y las instituciones asociadas a ellos y a las instancias democráticas. La educación por medio de los derechos humanos se incentiva al tener como objetivo el desarrollo pleno de todos los estudiantes, el respeto por la diversidad, los valores democráticos, así como la promoción de su participación en la mejora de la sociedad. Esto último se enmarca también en el ámbito de la educación para los derechos humanos junto con otros objetivos como propiciar la toma de decisiones responsables por parte del estudiantado y el reconocimiento de la importancia del ejercicio de la libertad.

En el Reino Unido, la educación en derechos humanos se enfoca primordialmente en la vivencia y el conocimiento de los DD.HH. Esto se materializa, por un lado, en objetivos transversales a la educación que apuntan en gran medida a un enfoque por medio de los derechos humanos, al promover la inclusión, la valoración por la diversidad y la no discriminación de los y las estudiantes desde cualquier punto de vista. Por otro lado, la asignatura de Ciudadanía desarrolla explícitamente temáticas que se relacionan con derechos humanos. Si bien el objetivo planteado en la asignatura da cuenta de una intención de que los y las estudiantes sean ciudadanos activos y agentes de cambio, lo que pretende proporcionar la asignatura son más bien conocimientos y habilidades, elementos que corresponden a un enfoque de educación sobre los derechos humanos, más que para los derechos humanos. Estos conocimientos son concretos y están relacionados con el funcionamiento del sistema democrático, con los derechos y deberes, con la creación de las leyes, con la profundización acerca del significado de los derechos humanos. Estos conocimientos se utilizan como base para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y el debate de ideas, la participación, convivencia, la valoración por la diversidad, todos elementos propios de la educación por medio de los derechos humanos.

En el caso de Suecia, de acuerdo con los objetivos declarados en su Ley de Educación, el respeto por los valores democráticos y los derechos humanos es un objetivo central para la educación. Este objetivo se materializa a través del plan de estudios en el que se evidencia un enfoque educativo que se vincula a la educación por medio y para los derechos humanos, es decir, con énfasis en la vivencia y en la agencia. Si bien no se deja de lado el conocimiento sobre derechos humanos y valores democráticos, este no aparece de manera explícita a lo largo del plan de estudios y es considerado exclusivamente como la base para poner en práctica habilidades relacionadas con la vivencia, como la expresión de puntos de vista, el respeto por el valor intrínseco de las demás personas, la no discriminación o el respeto y cuidado por el medio ambiente. Asimismo, hay una fuerte presencia del enfoque de educación para los derechos humanos al existir una variedad de formas de enseñanza de los derechos humanos, incorporada en las asignaturas a partir de sus temáticas específicas, no solo desde una transversalidad genérica. Cada asignatura, por tanto, entrega herramientas para que los y las estudiantes puedan convivir en la sociedad, desarrollarse como ciudadanos activos y actuar desde las habilidades entregadas por cada asignatura en favor de los derechos humanos, que son abordados de manera transversal, pero no genérica, sino que contextualizados, vinculados a asignaturas particulares y orientados a la acción.

A modo de cierre, es posible señalar que no existe un país que tenga una forma de abordar la educación en derechos humanos de manera excepcional o por completo en el currículum educativo, sino que más bien existen formas de aproximarse con mejores resultados que otras y que abordan de manera directa o indirecta las problemáticas en derechos humanos que enfrentan los países. Así, por ejemplo, la Cátedra de Paz emerge como un elemento a considerar para el caso chileno, siempre tomando en cuenta el contexto colombiano. También la manera en que el currículum sueco aborda los derechos humanos desde distintas áreas y fuertemente centrado en la acción. No hay duda de que aún existen desafíos en todos los países y parece ser que uno de los principales que comparten los distintos países estudiados es la formación de docentes en relación a los derechos humanos.

5.2 | ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM CHILENO, LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA Y LOS CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP) DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Esta sección presenta el análisis curricular llevado a cabo a nivel de educación parvularia y escolar, de los cursos ofrecidos por CPEIP para la formación continua, y en cuatro instituciones de nivel superior, específicamente en sus carreras de educación. Antes de discutir los resultados, es necesario hacer una comparación general de las bases de datos, ya que son de carácter y magnitudes distintas. La Tabla N°14 resume las características de las bases de datos generadas.

TABLA 14 | COMPARACIÓN DE BASES DE DATOS ANALIZADAS

PAÍS	EDUCACIÓN PARVULARIA Y ESCOLAR			EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMACIÓN CONTINUA
	Objetivos de Aprendizaje Transversales	Objetivos de Aprendizaje	Bases curriculares y programas	Mallas curriculares Pedagogías	Oferta de cursos CPEIP 2019-2020
Número de menciones a DD.HH.	41	785	1.239	12.470	1.200
Número de cursos[16]	-	-	-	976	113

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A DOCUMENTOS ANALIZADOS.

A nivel escolar, se codificaron tres unidades de análisis: los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), los Objetivos de Aprendizaje (OA) y las Bases Curriculares y Programas de cuatro asignaturas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este análisis se hizo para cuatro niveles de enseñanza: Educación Parvularia, 1° a 6° básico, 7° básico a II° medio, y III° a IV° medio. Es importante recordar que Educación Parvularia sólo tiene Bases Curriculares, pero no Objetivos de Aprendizaje Transversales ni específicos.

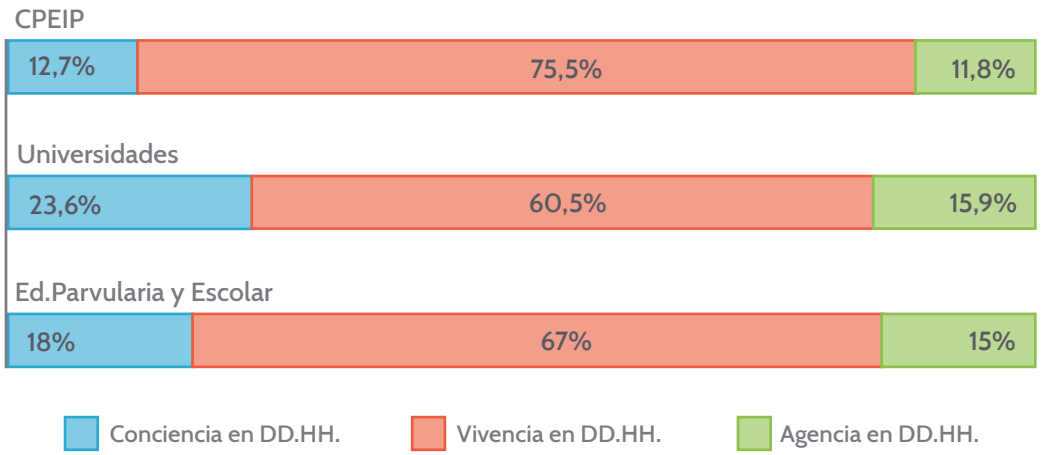
A nivel de educación superior, se analizaron las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía de cuatro universidades: Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello y la Universidad de la Frontera. En total, se analizaron un total de 976 cursos.

Finalmente, a nivel de formación continua, se analizó la oferta programática de CPEIP durante los años 2019 y 2020. Es importante mencionar que en estos años ocurrió el estallido social a nivel país, como la pandemia del Covid-19 a nivel mundial, ambos factores que pudieron haber limitado seriamente la posibilidad de realizar cursos presenciales, como se verá en el análisis por modalidades de enseñanza. En total, se analizaron 113 cursos, y que pueden estar dirigidos a directivos, docentes y educadores de párvulos.

16 Se refiere al número de programas de cursos analizados.

A modo general, el gráfico 1 compara la distribución por enfoques para cada ámbito educativo analizado. Como puede apreciarse, en todas las unidades de análisis predomina el enfoque de Vivencia y Experiencia en DD.HH., seguido por Conciencia y Conocimiento en DD.HH., y finalmente el enfoque de Agencia en DD.HH. es el que representa una menor porción de las ofertas curriculares.

GRÁFICO 1 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN LA OFERTA CURRICULAR PARA CADA ÁMBITO EDUCATIVO, POR TIPO DE ENFOQUE EN DD.HH.



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

Sin embargo, este análisis preliminar es sólo una aproximación general pues, como se verá más adelante, la distribución por códigos es muy desigual, con algunos acaparando casi la totalidad de un enfoque, mientras que varios están ausentes.

5.2.1 I CURRÍCULUM ESCOLAR

Los resultados están organizados en tres apartados, correspondientes a las unidades de análisis 1, 2 y 3 del currículum nacional (Objetivos de Aprendizaje Transversales, Objetivos de Aprendizaje, y Bases Curriculares y Programas) y su análisis descriptivo está enfocado en la presencia de los tres enfoques propuestos: Conocimiento y Conciencia en Derechos Humanos; Vivencia y Experiencia en Derechos Humanos y Agencia en Derechos Humanos. Para cada una de estas unidades de análisis se reportan los códigos más referenciados y aquellos que están total o mayoritariamente ausentes en el currículum.

» Unidad de análisis 1: Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales fueron analizados a partir del documento Bases Curriculares (2012). Este apartado de las Bases Curriculares contiene una introducción y 32 objetivos organizados en 8 dimensiones: *Dimensión física, Dimensión afectiva, Dimensión cognitiva, Dimensión socio-cultural, Dimensión moral, Dimensión espiritual, Proactividad y trabajo, y Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC).

En total, los OAT incluyen 41 menciones a DD.HH., repartidos en 23 códigos. La mayor parte corresponde al enfoque de *Vivencia y Experiencia en Derechos Humanos, con un 66% del total de citas codificadas. Una menor proporción está enfocada en la Agencia en Derechos Humanos (22%), y finalmente la categoría menos presente en esta unidad de*

análisis es la Conocimiento y Conciencia en Derechos Humanos, representando solo un 12% del total de citas analizadas.

GRÁFICO 2 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 785 MENCIONES.

El enfoque N°1, de *Conciencia y Conocimiento en DD.HH.*, contó con 5 menciones, a sólo 4 de los 17 códigos propuestos. El primero de ellos es Identidad nacional, con dos menciones. Como ejemplo, en la dimensión socio-cultural de los OAT, el objetivo 14 espera que los estudiantes logren *"conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependientes"*. Las menciones restantes corresponden al conocimiento de los *DD.HH. vinculados a los NNA* (1)[17], *Derechos de justicia, paz y solidaridad* (1) y la referencia a la responsabilidad que conlleva la libertad y la autonomía, identificando a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho (1) que actúan en base a valores como la justicia, la solidaridad, la honestidad y el bien común. Por otro lado, destaca la ausencia de los códigos que abarcan las menciones más explícitas a DD.HH., como las *normas, historia, vulneraciones o violaciones de los DD.HH. y derechos de niños, niñas y adolescentes, así como tampoco se incluyen los derechos civiles y políticos, y sociales, económicos y culturales.*

17 Los números entre paréntesis (X) denotan la cantidad de menciones de cada dimensión.

El enfoque N°2, de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.*, contó con un total de 27 menciones, las cuales se distribuyen entre 14 códigos. El código con más referencias fue *Análisis crítico de la información* (4), relacionadas con la forma de organizar, clasificar, analizar, interpretar, sintetizar, y evaluar la información. A continuación, los códigos que presentan 3 menciones en el documento son: *Resolución de problemas, Valoración por la diversidad y Participación.* Los demás códigos identificados presentan dos o sólo una referencia, como puede observarse en el gráfico N°2: *Convivencia, Autocuidado, Ciudadanía Digital, Reconocer las implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH., Inclusión en la enseñanza, Capacidad de decidir, Promoción de los DD.HH., Formas de la comunicación, Educación sexual integral y Cuidado del medioambiente.* Así, este enfoque es el mayoritario en los OAT. Por último, cuatro códigos de este enfoque están completamente ausentes: *Valoración por la democracia, Pensar críticamente los DD.HH., Promoción de los derechos de los NNA y Enfoque de género.*

Finalmente, el enfoque N°3 de *Agencia en DD.HH.* contó con un total de 9 menciones a 5 códigos. El código con mayor cantidad de referencias es *Comunitarismo*, el cual está relacionado con la valoración de la vida en sociedad con el fin de convivir y participar en la comunidad con sentido de responsabilidad social y construyendo relacionadas basadas en la confianza mutua, tal como aparece en la siguiente cita correspondiente al Objetivo 11 de la Dimensión socio-cultural: *"valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática"*. El siguiente código con más menciones es Identidad, con 2 referencias. Los demás códigos presentan sólo una referencia en el documento: *Intención de la comunicación, Responsabilidad frente a la toma de decisiones y Protección de los DD.HH.*

» Unidad de análisis 2: Objetivos de Aprendizaje (OA)

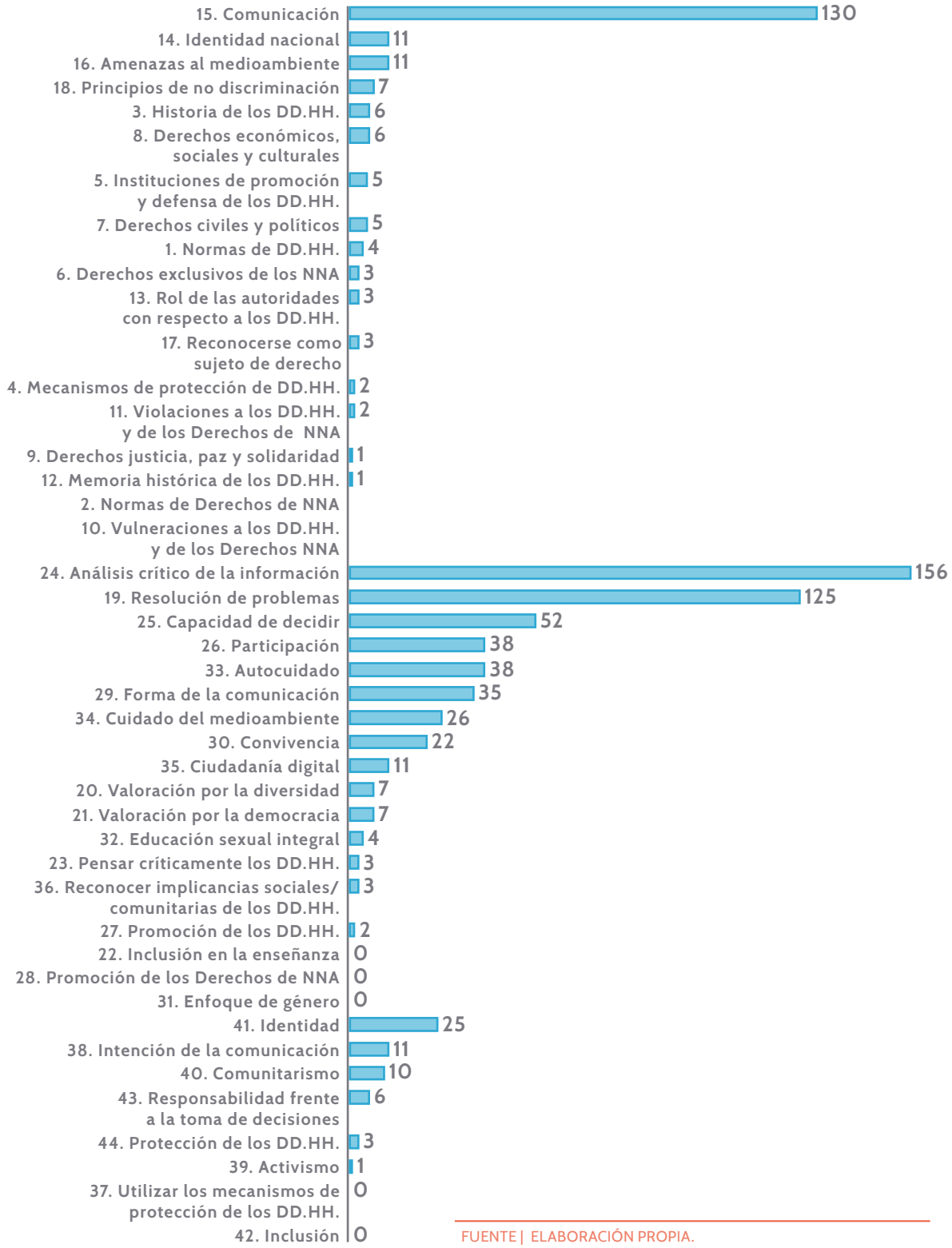
La unidad de análisis descrita en esta sección corresponde a los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias de todos los ciclos y niveles educativos, desde 1° básico a IV° medio. En total, se identificaron 785 menciones a 37 códigos.

Como resultado general, y al igual que en los OAT, hay una predominancia del enfoque N°2 de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.* (68%), seguido por el enfoque N°1 de *Conocimiento y Conciencia en DD.HH* (25%), y una menor presencia del enfoque N°3, correspondiente a *Agencia en DD.HH.* (7%). Como se observa en el gráfico N°3, los códigos de *Análisis crítico de la información*, *Comunicación y Resolución de problemas* son los que tienen una mayor presencia en los OA, acaparando en conjunto un 52% de las menciones. Finalmente, siete códigos están ausentes: *Normas de derechos de NNA, Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA, Inclusión en la enseñanza, Promoción de los Derechos de NNA, Enfoque de género, Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH., e Inclusión.*

Con respecto al enfoque N°1, de *Conocimiento y Conciencia en DD.HH.*, se puede apreciar que el código Comunicación predomina por sobre los demás, algo que puede resultar en una sobre representación de esa categoría. Al mirar los resultados, restando ese código del análisis, se observa que la proporción de cada enfoque en los Objetivos de Aprendizaje no cambia, manteniéndose *Vivencia y Experiencia en DD.HH. en primer lugar, seguido de Conocimiento y Conciencia* y, finalmente, *Agencia* con la menor cantidad de apariciones. No obstante, la proporción cambia bastante, dando cuenta de un currículum en el que aquello que se hace en el aula se centra un 81% en la *Vivencia de*

los DD.HH., con un gran déficit de contenidos conceptuales asociados a DD.HH., los que solo representan un 11% del total. La *Agencia*, por otro lado, representaría el 9%.

GRÁFICO 3 | DISTRIBUCIÓN MENCIONES A LOS DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE, POR TIPO DE ENFOQUES DE DD.HH.

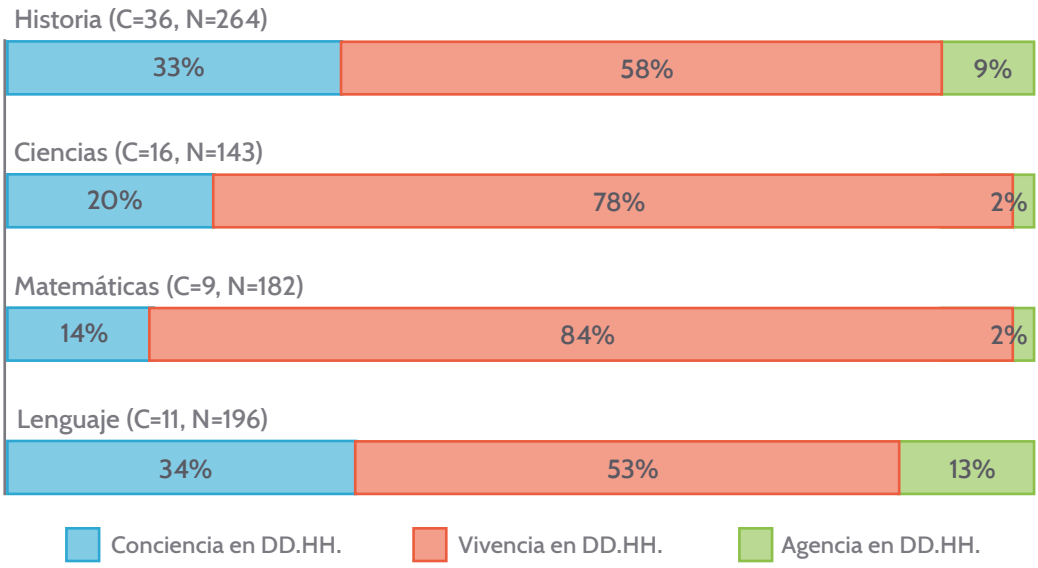


FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

» Análisis por asignaturas

El gráfico N°4 muestra la distribución de enfoques de DD.HH. para las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia. Como puede verse, Matemáticas y Lenguaje se concentran en muy pocos códigos (menos de un cuarto), mientras que Historia abarca 36 de los 44 códigos propuestos en sus OA, siendo la asignatura más balanceada. Las secciones siguientes desagregan estos resultados, reportando los códigos con mayor proporción de menciones dentro de cada enfoque, así como las omisiones.

GRÁFICO 4 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE, POR ENFOQUES DE DD.HH. Y ASIGNATURA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | C = NÚMERO DE CÓDIGOS MENCIONADOS. N = NÚMERO DE MENCIONES

» *Lenguaje y Comunicación*

Si analizamos la asignatura de Lenguaje y Comunicación sólo según los enfoques propuestos, aparecería como la asignatura con el mayor equilibrio de enfoques: de un total de 386 menciones, un 53% corresponde al enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.*, 34% a *Conciencia y Conocimiento*, y 13% para *Agencia.* Sin embargo, esa distribución es engañosa, pues en realidad esos porcentajes se concentran en unos pocos indicadores. Así, por ejemplo, todas las menciones (62) del enfoque N°1 de *Conciencia y Conocimiento en DD.HH.* corresponden únicamente al código de *Comunicación* (excepto una, al código de *Principios de no discriminación*). Los demás códigos de este enfoque no se abordan en esta asignatura.

Algo similar ocurre en la dimensión de *Agencia,* donde las menciones se dividen entre sólo dos códigos. El primero es *Identidad* (9%), que se refiere a *"acciones o procedimientos que fomentan que los estudiantes construyan procesos identitarios desde múltiples perspectivas (psicológicas, físicas, sociales, culturales) y espacialidades (individual, familiar, escolar, barrial, local, regional, mundial), orientados desde lo personal hacia lo colectivo"*. Un ejemplo de esto es el OA2 de I° medio: *"Reflexionar sobre las*

diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno". El resto de los códigos de este enfoque corresponden a Intención de la comunicación, que es mencionado 7 veces y corresponde a un 4% de las menciones de la asignatura. Aquí la comunicación se entiende desde un foco relacionado con una intencionalidad, es decir, ya no solamente se solicita a los estudiantes que comuniquen de manera asertiva y por distintos medios, sino que se promueve la intención de dialogar, escuchar activamente al otro, argumentar y buscar acuerdos.

Finalmente, y al igual que con lo observado en los OAT, la mayoría de las menciones (102) se concentran en el enfoque N°2 de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.* Así, la asignatura presenta un marcado énfasis en el desarrollo de habilidades y procedimientos de *Análisis crítico de la información* (54). En segundo lugar, la disciplina se centra en el desarrollo de la *Capacidad de decidir de los y las estudiantes* (20), es decir que una gran cantidad de los OA de Lenguaje hacen referencia a *"acciones y/o procedimientos en donde se les brinda a los estudiantes la oportunidad de elegir elementos relacionados a sus procesos de aprendizaje, evidenciado la capacidad de decidir en base a sus gustos, intereses personales o inquietudes"*. Finalmente, en la misma proporción se presenta el código Forma de la comunicación (20), referente a acciones comunicativas por parte de los y las estudiantes que se realicen de manera asertiva, honesta, respetuosa, empática y en consideración del interlocutor de manera oral o escrita. En conjunto, estos 3 códigos representan el 48% de las menciones de la asignatura. El porcentaje restante se reparte entre los códigos de *Participación* (6), *Convivencia* (5), *Resolución de problemas* (2) y *Ciudadanía digital* (1).

GRÁFICO 5 | CÓDIGOS DE DD.HH. PRESENTES EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 196 MENCIONES.

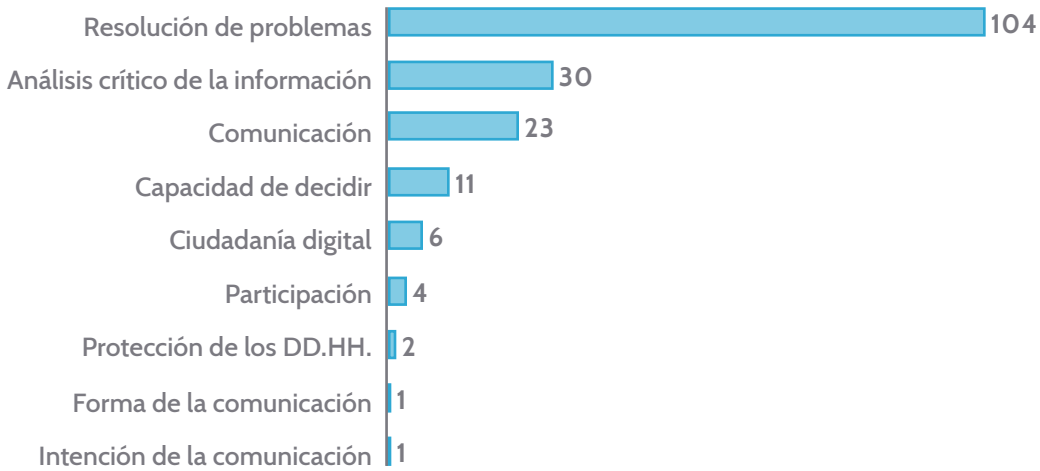
» *Matemáticas*

La asignatura de Matemática es la que más menciones concentra dentro del enfoque N°2 de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.*, con 141 de un total de 182 (equivalente a un 84% de las menciones de la asignatura). Sin embargo, la mayoría de ellos (104) corresponde al código de *Resolución de problemas*, que por sí sólo representa un 57% de todas las menciones de la asignatura. Esta habilidad apunta a aquellos OA que sitúan a las y los estudiantes frente a problemas de la vida cotidiana y que vinculan los conocimientos de la asignatura con la búsqueda de soluciones. Los restantes códigos encontrados asociados a este enfoque corresponden a *Análisis crítico de la información (30), Capacidad de decidir* (11), *Ciudadanía digital* (6), *Participación* (4) *y Forma de la comunicación* (1). Resulta interesante destacar, dada la orientación de la asignatura de Matemáticas, la presencia del código de *Ciudadanía digital,* que hace referencia a *"acciones y procedimientos relacionados con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, abarcando tanto la seguridad y riesgos asociados al mal uso o exposición a peligros del entorno virtual, como las oportunidades y potencialidades que ofrecen las TIC".*

De manera similar a lo observado en Lenguaje, sólo se hacen 23 menciones al enfoque N°1 de *Conocimiento y Conciencia en DD.HH.,* todas al código de Comunicación (14%). En general, son OA que apuntan a que las y los estudiantes compartan y muestren a otros sus resultados de aprendizaje, como en el caso del OA de 3° básico: *"Descubrir regularidades matemáticas - la estructura de las operaciones inversas, el valor posicional en el sistema decimal, patrones como los múltiplos - y comunicarlas a otros".*

Finalmente, en lo que respecta al enfoque N°3, de *Agencia en DD.HH.,* Matemáticas es una de las asignaturas con menos presencia de este enfoque entre sus OA (2%). A lo largo de todo el currículum sólo es posible encontrar 3 referencias que se adecuan a esta categoría, una correspondiente a la Intención de la comunicación, que promueve la búsqueda de acuerdos al momento de comunicarse con otros y dos referentes a la *Protección de los DD.HH.*

GRÁFICO 6 | CÓDIGOS DE DD.HH. PRESENTES EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE MATEMÁTICA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 182 MENCIONES.

» *Ciencias Naturales*

Ciencias Naturales, al igual que las demás asignaturas, concentra las menciones en el enfoque N°2 de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.,* con 105 de 143 (78%). El código que predomina en este enfoque es Autocuidado, con 34 menciones (que representan un 24% del total de la asignatura), y que se define como *"referencia a acciones y/o procedimientos que permitan a los estudiantes tener la información suficiente para mantener un estilo de vida saludable y enfrentarse asertivamente a situaciones de riesgo, violencia, discriminación, consumo de drogas, acoso cibernético, enfermedades de transmisión sexual, suicidio adolescente, trastornos alimenticios, otras enfermedades, entre otros".* Un ejemplo de esto es el OA6 de 6° básico: *"Reconocer los beneficios de realizar actividad física en forma regular y de cuidar la higiene corporal en el periodo de la pubertad".* A este código le siguen *Análisis crítico de la información* (17%) y *Cuidado del medio ambiente* (13%); este último destaca en esta asignatura, ya que está casi completamente ausente en las demás. Finalmente, es importante resaltar que esta es la única asignatura que aborda la *Educación sexual integral* (3%) entre sus OA.

Con respecto al enfoque N°1, de *Conocimiento y Conciencia en DD.HH.,* la asignatura concentra pocos códigos en sus OA vinculados con dicho enfoque. Solo se aprecia en 27 ocasiones y 21 de las menciones encontrados corresponden a *Comunicación* (15%). Al igual que en Matemática, estos OA en general hacen referencia a la exposición de resultados de investigación o a la formulación de inferencias y preguntas acerca del entorno o los contenidos. Por último, el resto de los códigos vinculados a este enfoque corresponden a *Amenazas al medio ambiente* (3%) -lo cual es complementario a lo observado en el enfoque N°2- y Derechos exclusivos de los NNA (1%).

El enfoque N°3 de Agencia en DD.HH. se encuentra casi completamente ausente entre los OA de Ciencias Naturales. Solo hay 3 menciones, desde 1° básico a IV° medio, a los códigos de *Responsabilidad frente a la toma de decisiones* (2) y *Comunitarismo* (1).

GRÁFICO 7 | CÓDIGOS DE DD.HH. PRESENTES EN LOS OBJETIVOS APRENDIZAJES DE CIENCIAS NATURALES



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 143 MENCIONES.

» *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*

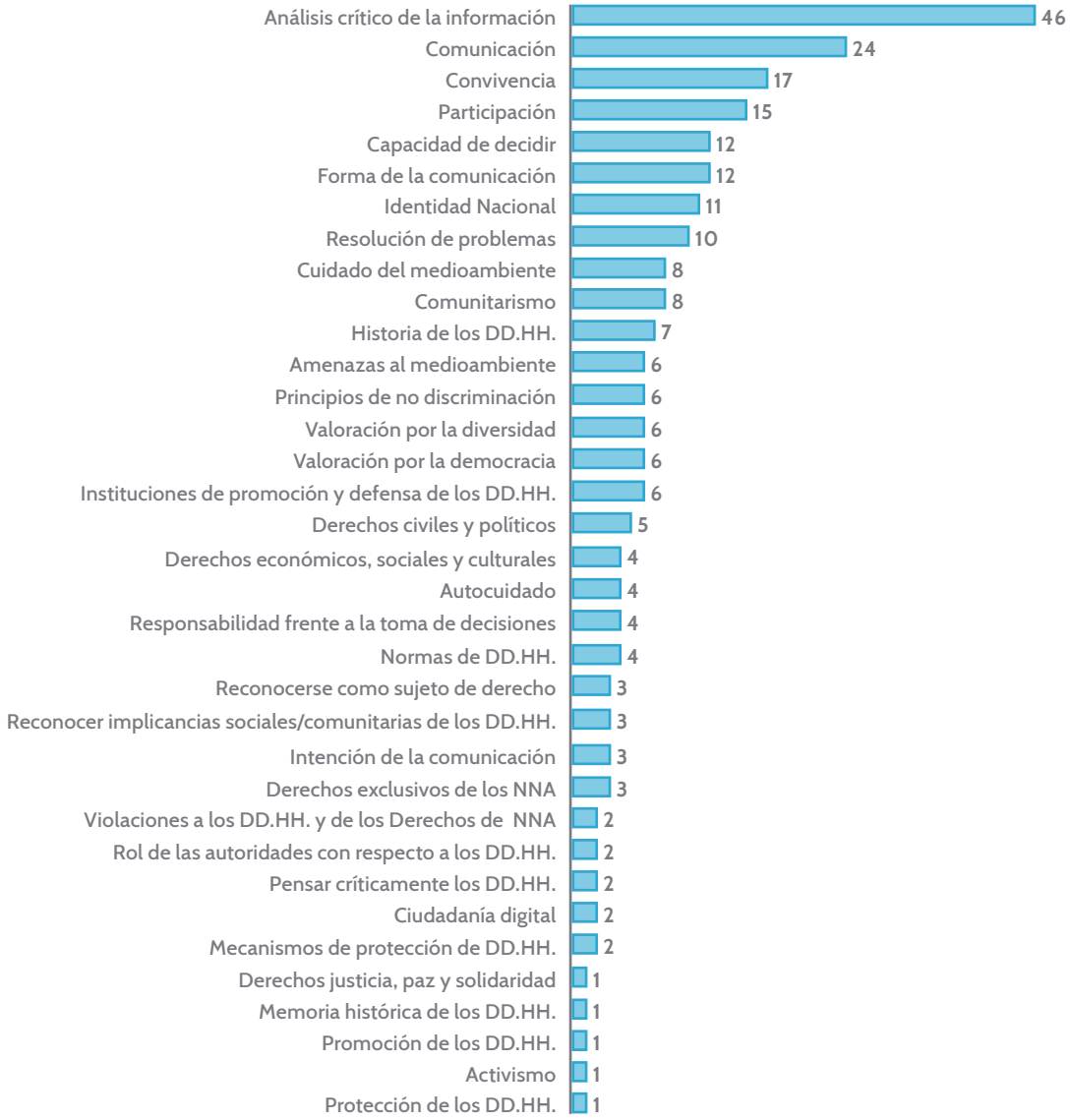
El caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales resulta interesante al momento de relacionarla con los distintos enfoques debido a que es el área disciplinar que cuenta con la mayor variedad de códigos entre sus OA. De hecho, sólo uno de sus indicadores supera el 10% de menciones, lo que da cuenta de la mayor dispersión. En ese sentido, el "balance" entre los distintos enfoques en esta asignatura es más significativo que en Lenguaje y Comunicación, donde un solo código equivalía al 30% del total.

Con respecto al enfoque que predomina, este es el N°2, de Vivencia y Experiencia en DD.HH., hay 122 menciones repartidas entre 14 códigos (58%). El más mencionado es Análisis crítico de la información, con 46 menciones (que representan un 18% de las menciones de la asignatura), seguido por *Participación* (6%), *Convivencia* (6%), *Forma de la comunicación* (5%), *Capacidad de decidir* (5%) y *Resolución de problemas* (4%). Si bien Historia, Geografía y Ciencias Sociales no supera a la asignatura de Matemáticas en cantidad de códigos en el marco del enfoque N°2, sí presenta una mayor variedad de códigos. Asimismo, resulta importante destacar que esta asignatura es la única en la que se encontró el código de *Valoración por la democracia* (3%).

Con respecto al enfoque N°1, de Conocimiento y Conciencia de los DD.HH., esta asignatura es notoriamente la que aborda más códigos en esta categoría, con un total de 82 menciones (33%) -de hecho, los únicos ausentes son *Normas de derechos de NNA y Vulneraciones a los DD.HH. y derechos de NNA*-. Al igual que en las demás disciplinas, el código que más se repite es el de Comunicación (9%), vinculado a la expresión de opiniones, conclusiones y resultados, como en el caso del OA de I° medio: *"Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente".* Además, esta asignatura es la única que aborda los siguientes contenidos en sus OA: *Identidad nacional, Historia de los DD.HH., Derechos económicos, sociales y culturales, Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH., Normas de DD.HH., Derechos civiles y políticos, Rol de las autoridades respecto a los DD.HH., Violaciones a los DD.HH., Mecanismos de protección de DD.HH., Memoria histórica de DD.HH. y Derechos de justicia, paz y solidaridad.* De estos códigos los que más menciones tienen son *Historia de los DD.HH.* (6) e *Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.* (4). Todos los demás aparecen mencionados en solo una o dos ocasiones en toda propuesta de objetivos de la asignatura.

Con respecto al enfoque N°3, de Agencia en DD.HH., se encontró un total de 25 menciones, repartidas entre 6 códigos (9%). Si bien no es la asignatura que más códigos concentra en este ámbito, sí es la que tiene la mayor variedad. Los códigos encontrados están presentes en proporción similar, primando el de *Comunitarismo,* con 9 apariciones (3%), que corresponde a *"referencias a la participación democrática activa orientada a la autoconstrucción de la sociedad y la colaboración mutua con el fin de lograr una convivencia social ligada al bien común".* Este está presente, principalmente, en la asignatura de Educación Ciudadana, como por ejemplo en el OA 8 de III° medio: *"Participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común".* Por último, aparecen en menor medida los códigos de Identidad con (7 menciones), Responsabilidad frente a la toma de decisiones (4 menciones) e Intención de la comunicación (3 menciones). *Activismo y Protección de los DD.HH.* tienen una mención cada uno.

GRÁFICO 8 | CÓDIGOS DE DD.HH. PRESENTES EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 264 MENCIONES.

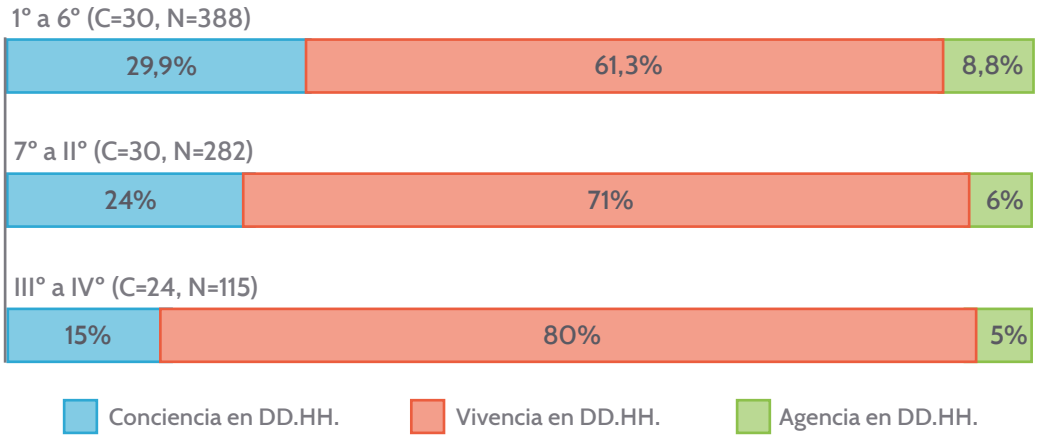
» Análisis por niveles de enseñanza

Para analizar los cambios a través de niveles de enseñanza, en esta sección utilizaremos los porcentajes y no las menciones. Esto se debe a que el cambio en las menciones absolutas está asociado a la disminución de años que abarca cada nivel (6, 4 y 2 años respectivamente). Así, el nivel de 1° a 6° básico tiene 388 menciones, el de 7° básico a II° medio tiene 282 menciones y el nivel de III° y IV° medio tiene 115.

Como se puede ver en el gráfico N°9, al analizar los cambios en la distribución por enfoques en los distintos niveles de enseñanza observamos que la proporción del enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.* tiende a aumentar, mientras que las de los enfoques de *Conciencia y Conocimiento, y Agencia,* tienden a disminuir. Así, el enfoque

de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.* pasa de un 63% de las menciones en el nivel de 1° a 6° básico, a un 81% en III° y IV° medio. En cambio, disminuye la proporción de los enfoques de *Conciencia y Conocimiento, y Agencia* en DD.HH., pasando de un 28% y 9% en el primer nivel (respectivamente), y llegando a un 14% y 5% en el último nivel de enseñanza. Estas diferencias podrían explicarse por concepciones implícitas del desarrollo de los NNA y por una concepción que entiende que los DD.HH. se viven especialmente en la juventud (más que en la niñez).

GRÁFICO 9 | DISTRIBUCIÓN DE ENFOQUES DE DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJES, POR NIVELES DE ENSEÑANZA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | C = NÚMERO DE CÓDIGOS MENCIONADOS. N = NÚMERO DE MENCIONES.

» *1° básico a 6° básico*

En el enfoque N°2, de *Vivencia de los DD.HH.,* los códigos más mencionados son *Resolución de problemas* (14%) y *Análisis crítico de la información* (12%). Por otra parte, y en comparación con los otros niveles, *Forma de la comunicación* (6%), *Convivencia* (5%) y *Cuidado del medioambiente* (5%) tienen mayor prioridad entre 1° y 6° básico, y están casi ausentes en los siguientes niveles. En cambio, *Autocuidado* (5%) se mantiene a través de los niveles.

En el enfoque N°1, de Conciencia, destaca en este nivel *Comunicación* (21%), seguido de lejos por *Identidad nacional* (3%). En el enfoque N°3, de *Agencia,* el código con mayor cantidad de menciones es *Identidad* (5%). Tanto Identidad nacional como *Identidad*, pierden relevancia en los niveles siguientes. De aquí se desprende el desafío central del desarrollo de las nociones identitarias entre 1° y 6° básico.

» *2° básico a 7° básico*

Al analizar los indicadores correspondientes al enfoque de *Vivencia, Análisis crítico de la información* tiene la mayor proporción de menciones (27%), seguido por *Resolución de problemas* (19%). Luego les siguen de lejos *Capacidad de decidir* (5%), *Participación* (4%) y *Autocuidado* (4%). A diferencia del caso anterior, todos estos códigos mantienen su importancia relativa a través de los niveles de enseñanza.

En el enfoque de *Conciencia*, nuevamente Comunicación es el código predominante (15%), pero disminuye su importancia relativa respecto del nivel anterior. Por otro lado, destacan las menciones a la *Historia de los DD.HH.* (5 menciones, equivalentes al 2% de los contenidos del nivel), y que están ausentes en los demás niveles de enseñanza.

Finalmente, la dimensión de *Agencia* no suma más de un 4% de los contenidos del nivel, donde destacan *Intención de la comunicación* (2%) e *Identidad* (2%).

» *III° y IV° medio*

En la dimensión de Vivencia, continúa aumentando la proporción del código *Análisis crítico de la información* (29%). De manera similar a los niveles anteriores, la *Resolución de problemas* también es uno de los códigos más predominantes (13%), seguidos por *Capacidad de decidir* (7%) y *Participación* (7%). Sin embargo, se suma también el código de *Ciudadanía digital* (7%), que tiene menos de 3 menciones en todos los niveles anteriores. En ese sentido, es un ámbito que emerge en los últimos años de escolaridad.

En la dimensión de *Conciencia en DD.HH.*, sólo Comunicación llega a ser una parte significativa de las menciones, pero alcanza su proporción más baja (6%). Así, este es un indicador que va decreciendo en su importancia a través de los niveles educativos. Finalmente, en la dimensión de *Agencia en DD.HH.* sólo hay 6 menciones, siendo *Comunitarismo* el código con mayor proporción (3%), seguido por *Protección a los DD.HH.* (2%) y *Responsabilidad frente a la toma de decisiones* (1%).

» Unidad de análisis 3: Bases Curriculares y Programas

Esta unidad de análisis corresponde, por un lado, a las Bases Curriculares, tanto al documento general como a las de cada asignatura y, por otro lado, a los Programas de Estudio de las cuatro asignaturas. Es necesario aclarar que en esta unidad se incluyen los OA actitudinales, debido a que estos no varían por nivel, sino que se distribuyen por ciclo.

Así, por ejemplo, la asignatura de lenguaje tiene los mismos objetivos actitudinales de 1° a 6° básico, por tanto, de haber sido codificados como OA, se habría repetido la codificación en cada uno de los niveles. En segundo lugar, se debe explicitar que no se analizaron las actividades propuestas de los programas, sino que solo se revisaron las introducciones, excluyendo aquellas partes del programa que contenían la misma información que las introducciones de las Bases Curriculares, para evitar la duplicación de información.

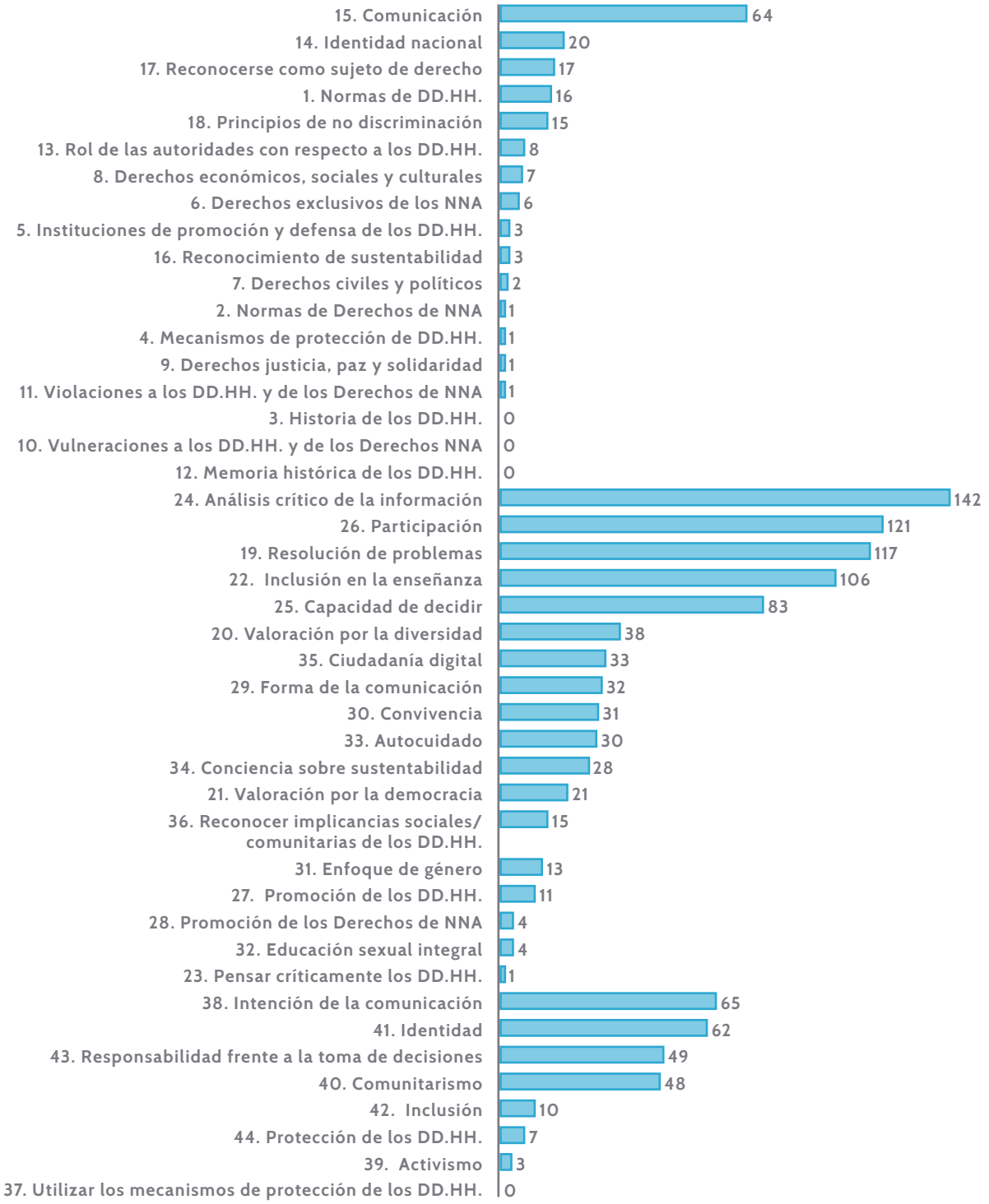
Al igual que lo observado en las unidades de análisis anteriores, la distribución general de las menciones a DD.HH. muestra un predominio del enfoque de *Vivencia en DD.HH.* (68%), seguido por *Agencia* (20%) y *Conciencia* (12%) en DD.HH.

Como se puede ver en el gráfico N°10, los códigos con más menciones en el enfoque de Vivencia son los mismos que se observaron a nivel de OA: *Análisis crítico de la información* (11,5%), *Participación* (9,8%), *Resolución de problemas* (9,4%) y *Capacidad de decidir* (6,7%). Lo mismo ocurre en el enfoque de *Conciencia,* con el código de *Comunicación* (5,2%), único código que supera el 5% de las menciones. Finalmente, en el enfoque de *Agencia* el código principal es *Intención de la comunicación* (5,2%) e *Identidad* (5%).

Las principales diferencias entre la distribución de los OA y las Bases Curriculares son, en primer lugar, una disminución de la importancia relativa del código *Comunicación* (de 16,6% en los OA, a 5,2% en las bases y programas). Por otro lado, en la dimensión de *Vivencia* aparece *Inclusión en la enseñanza*, que solo está presente en las bases y programas de manera significativa: no tiene ninguna mención en los OA y, sin embargo, tiene 106 menciones en las bases (un 8,6%). De manera similar, en esta unidad de análisis aparece el código *Enfoque de género* (0 menciones en los OA, y 13 menciones en las bases). Finalmente, en el enfoque de *Agencia*, *Responsabilidad en la toma de decisiones y Comunitarismo* aumentan sus menciones (de 6 a 49, y de 10 a 48, respectivamente).

Por otro lado, cuatro códigos están completamente ausentes en las bases curriculares y programas de estudio: *Historia de los DD.HH., Vulneraciones a los DD.HH., Memoria histórica de los DD.HH. y Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.*

GRÁFICO 10 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS, POR ENFOQUES DE DD.HH. Y CÓDIGOS



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 1.239 MENCIONES.

» Análisis por asignaturas

Los resultados del análisis por asignaturas son muy similares a los observados entre los OA, con una presencia bastante transversal de los códigos de *Análisis crítico de la información, Participación y Capacidad de decidir*. La principal diferencia es la menor presencia del código de *Comunicación*, que sólo sigue siendo mayoritario (sobre un 10%) en la asignatura de Matemáticas.

En Lenguaje, los indicadores principales corresponden a *Análisis crítico de la información* (22%), *Participación* (13%) y *Capacidad de decidir* (11%) -todos ellos de la dimensión de *Vivencia, e Intención de la comunicación* (17%), de la dimensión de *Agencia en DD.HH*.

En la asignatura de Matemáticas, Comunicación es el único código de la dimensión de *Conciencia en DD.HH.* (con un 12% de menciones), mientras que *Resolución de problemas* (31%), *Inclusión en la enseñanza* (10%), *Capacidad de decidir* (10%) y *Participación* (13%) pertenecen a la dimensión de *Vivencia.*

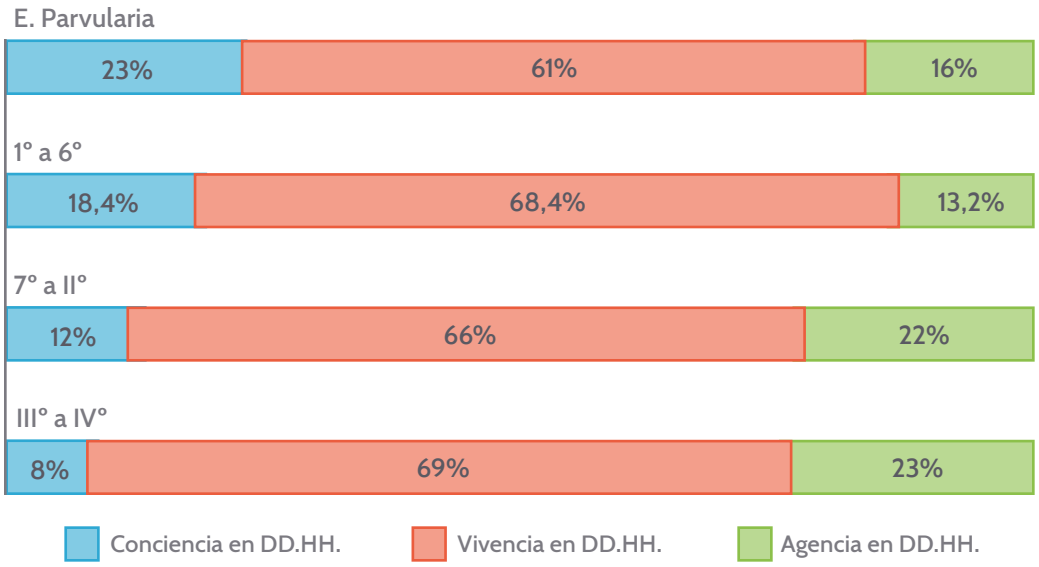
En Ciencias, al igual que lo ocurrido en los OA, los códigos predominantes son *Análisis crítico de la información y Participación* (13% cada uno), e incluye también *Autocuidado* (10%) y *Cuidado del medioambiente* (10%), que no aparecen en otras asignaturas. Todos ellos pertenecen a la dimensión de *Vivencia.*

Finalmente, en la asignatura de Historia sólo un código concentra más de un 10% de las menciones: *Análisis crítico de la información* (13%). Sin embargo, exhibe una variedad de códigos en el enfoque de Agencia que las demás asignaturas no tienen y que, acumuladas, representan un 26% del total de la asignatura: *Intención de la comunicación, Activismo, Comunitarismo, Identidad, Inclusión, Responsabilidad frente a la toma de decisiones y Protección de los DD.HH.* fueron todos mencionados, con la única excepción de Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.

» Análisis por niveles de enseñanza

Al analizar los cambios en la distribución por enfoques en los distintos niveles de enseñanza en el gráfico N°11, podemos ver que la proporción del enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.* es predominante y se mantiene relativamente estable (de 61% a 69% de las menciones) a través de los distintos niveles de enseñanza. En cambio, el enfoque de *Conciencia y Conocimiento en DD.HH.* va disminuyendo en importancia conforme se avanza en los niveles educativos, pasando desde un 23% en Educación Parvularia, a un 8% en el nivel de III° y IV° medio. De manera inversa, el enfoque de *Agencia en DD.HH.* va aumentando su importancia, transitando de un 16% en el nivel de párvulos, a un 22% desde 7° básico en adelante.

GRÁFICO 11 | DISTRIBUCIÓN DE LOS ENFOQUES DE DD.HH. EN LAS BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS, POR NIVELES DE ENSEÑANZA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | C = NÚMERO DE CÓDIGOS MENCIONADOS. N = NÚMERO DE MENCIONES.

» Educación Parvularia

En el enfoque de Conciencia, y al igual que lo observado en los OA, *Comunicación* (6%), *Derechos exclusivos de los NNA* (6%) y *Reconocerse como sujeto de derecho* (5%), son los códigos predominantes. Destaca la aparición del código *Derechos exclusivos de NNA*, que no aparece en ningún otro nivel de enseñanza. Por lejos, la educación parvularia es el nivel con mayor variedad de indicadores pertenecientes a este enfoque, y con menciones explícitas a los derechos de NNA.

Por otro lado, *Inclusión en la enseñanza* (16%) y *Participación* (13%), pertenecientes al enfoque de Vivencia, son los códigos más mencionados del nivel. Finalmente, en el enfoque de Agencia los códigos principales son *Identidad* (8%) y *Comunitarismo* (6%).

» 1° a 6° básico

Nuevamente, Comunicación (8%) vuelve a ser el código con más menciones del enfoque de Conciencia en DD.HH. En el enfoque de Vivencia, vuelve a ser predominante Participación (11%) y aparece Análisis crítico de la información (12%). Finalmente, en el enfoque de Agencia en DD.HH., Intención de la comunicación es el código más mencionado con un 5%.

» 7° básico a II° medio

En el enfoque de Conciencia en DD.HH., continúa la presencia de Comunicación (5%) como un código relevante, y aparece Normas de DD.HH. (2%), que no es abordado en otros niveles. En el enfoque de Vivencia, Análisis crítico de la información (13%) y Resolución de problemas (11%) son los códigos predominantes. Finalmente, en la dimensión de Agencia en DD.HH., destacan Identidad (6%) e Intención de la comunicación (6%).

» III° a IV° medio

En el enfoque de Conciencia en DD.HH., lideran los códigos de Comunicación (4%) y Reconocerse como sujeto de derecho (4%). En el enfoque de Vivencia en DD.HH., destacan Resolución de problemas, Análisis crítico de la información y Participación, con un 11% de menciones cada uno. De esta manera, estas tres habilidades o disposiciones concentran un tercio de las menciones del último nivel de enseñanza. Finalmente, en el enfoque de Agencia en DD.HH. los códigos de Intención de la comunicación (7%) y Comunitarismo (5%) son los principales.

5.2.2 I ANÁLISIS DE LA OFERTA PROGRAMÁTICA DE CPEIP (2019-2020)

Los 113 cursos de CPEIP analizados contienen un total de 1.200 referencias a los DD.HH. De ellas, un 76,85% pertenece al enfoque de Vivencia y Experiencia en DD.HH., mientras que un 11,32% y un 11,28% pertenecen a las categorías Conciencia y Conocimiento en DD.HH. y Agencia en DD.HH., respectivamente.

El gráfico N°12 muestra las menciones para cada código. Como puede verse, el énfasis de la oferta programática del CPEIP está puesto en los códigos de **Participación, Inclusión en la enseñanza, Capacidad de decidir y Valoración por la diversidad,** todos pertenecientes al enfoque de Vivencia y Experiencia en DD.HH. que, en conjunto, equivalen a un 52% de las menciones totales. A continuación, el código de **Responsabilidad frente a la toma de decisiones** es el principal del enfoque de Agencia en DD.HH., y **Comunicación** en el enfoque de Conciencia y Conocimiento.

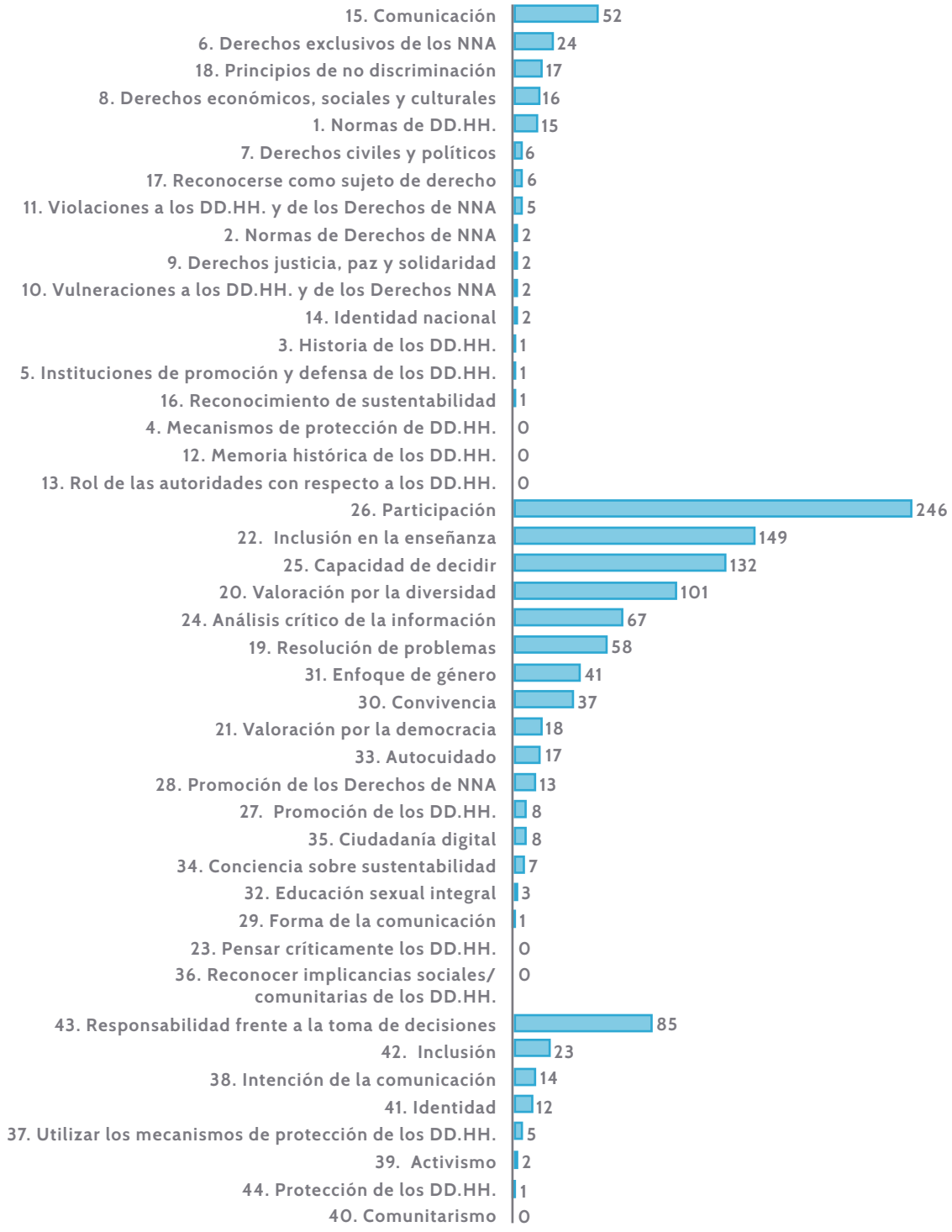
Al igual que lo observado en la oferta escolar, los códigos más explícitos relacionados con el enfoque de Conocimiento y Conciencia, como Mecanismos de protección de los DD.HH., Memoria histórica de los DD.HH., Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH., Pensar críticamente los DD.HH., Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH. y Comunitarismo están ausentes de la oferta programática.

» Análisis por niveles de enseñanza

De los 111 cursos analizados, sólo 6 son presenciales (5,4%). Luego, 68 cursos son ofrecidos en modalidad *E-learning* (61,3%), y 37 en modalidad híbrida o *B-learning* (33,4%).

Al analizar la distribución de los enfoques en cada una de las modalidades de enseñanza, no hay diferencias muy significativas, excepto por una: **los cursos presenciales son los que en mayor medida utilizan el enfoque de Conciencia y Conocimiento en DD.HH.,** con un 19% de las menciones en esta modalidad. Esto se explica por la presencia de un curso llamado "La escuela en el marco de los Derechos Humanos", y que abarca en mayor medida estos elementos. Así, este curso de **la modalidad presencial es el único que abarca los códigos de Normas de DD.HH. y Derechos económicos, sociales y culturales.** En cambio, en las modalidades *E-learning* y *B-learning*, el enfoque de Conciencia y Conocimiento en DD.HH. sólo representa un 7% y un 8% de las menciones en los cursos ofrecidos, respectivamente. En estos casos destaca **que ambas modalidades abarcan el código de Derechos exclusivos de NNA,** con entre 10 y 13 menciones.

GRÁFICO 12 | DISTRIBUCIÓN MENCIONES DE DD.HH. EN LA OFERTA PROGRAMÁTICA CPEIP 2019-2020, POR ENFOQUES Y CÓDIGOS



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 1.200 MENCIONES.

Al igual que lo observado en el currículum escolar, la dimensión de Vivencia es la mayor, con un 63% en los cursos presenciales, y 81% en las modalidades *E-learning* y *B-learning*. Aquí son mayoritarios los códigos ya señalados en la sección anterior: Participación, Inclusión en la enseñanza, Capacidad de decidir y Valoración por la diversidad. **Lo más**

llamativo es la aparición del código Enfoque de género, con un 5% de las menciones tanto en los cursos presenciales como *B-learning*. Finalmente, la dimensión de Agencia en DD.HH. representa entre un 11% y un 13% de la oferta, y en todas las modalidades predomina el código **Responsabilidad frente a la toma de decisiones.**

» Análisis por actor destinatario

La tabla N°15 muestra la distribución de cursos de CPEIP según el actor al que están dirigidos. Como puede verse, la oferta se distribuye desigualmente, mientras que los cursos dirigidos exclusivamente a directivos y educadores de párvulos sólo son 2 y 5, respectivamente, los docentes de 1° a 6° básico cuentan con 28 cursos, y los de 7° a IV° medio, con 37. Por otro lado, una parte importante de los cursos son transversales, es decir, apuntan a docentes de diferentes niveles, y también pueden incluir a los educadores de párvulos y directivos. Por la diversidad de casos, todos estos cursos que apuntaban a más de un nivel fueron agrupados en la categoría Transversal.

TABLA 15 | DISTRIBUCIÓN DE CURSOS SEGÚN ACTOR DESTINATARIO

	N° CURSOS	%
Directivos	2	2%
Docentes 1° a 6° básico	28	26%
Docentes 7° básico a IV° medio	37	34%
E. Párvulos	5	5%
Transversal	37	34%
Total	109	100%

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | DOS CURSOS NO CUENTAN CON INFORMACIÓN SOBRE SUS DESTINATARIOS, Y NO FUERON INCLUIDOS EN ESTE CONTEO.

Como muestra la tabla N°16, en general no hay diferencias muy significativas entre los cursos dirigidos a distintos actores, ya que en todos se pone énfasis en códigos del enfoque de Vivencia en DD.HH.; particularmente, en los códigos de **Participación, Capacidad de decidir, Inclusión en la enseñanza y Valoración por la diversidad.** Las excepciones son Responsabilidad frente a la toma de decisiones, en el caso de los directivos, y Principios de no discriminación, para el caso de los educadores de párvulos (único código perteneciente al enfoque de Conciencia). Sin embargo, es importante recordar que el número de cursos ofrecidos para ambos actores es muy reducido, y por ende tienen un alcance limitado.

TABLA 16 | PRINCIPALES CÓDIGOS DE DD.HH. SEGÚN ACTOR DESTINATARIO

DIRECTIVOS N=20	DOCENTES 1° CICLO N=283	DOCENTES 2° CICLO N=469	E. PÁRVULOS N=41	MÚLTIPLE N=382
Capacidad de decidir (30%)	Participación (22%)	Participación (19%)	Participación (22%)	Participación (21%)
Participación (25%)	Inclusión en la enseñanza (16%)	Capacidad de decidir (12%)	Principios de no discriminación (12%)	Capacidad de decidir (11%)
Capacidad de decidir (15%)	Valoración por la diversidad (10%)	Inclusión en la enseñanza (12%)	Valoración por la diversidad (12%)	Inclusión en la enseñanza (11%)
Responsabilidad frente a la toma de decisiones (30%)			Inclusión en la enseñanza (12%)	Valoración por la diversidad (10%)
			Capacidad de decidir (12%)	

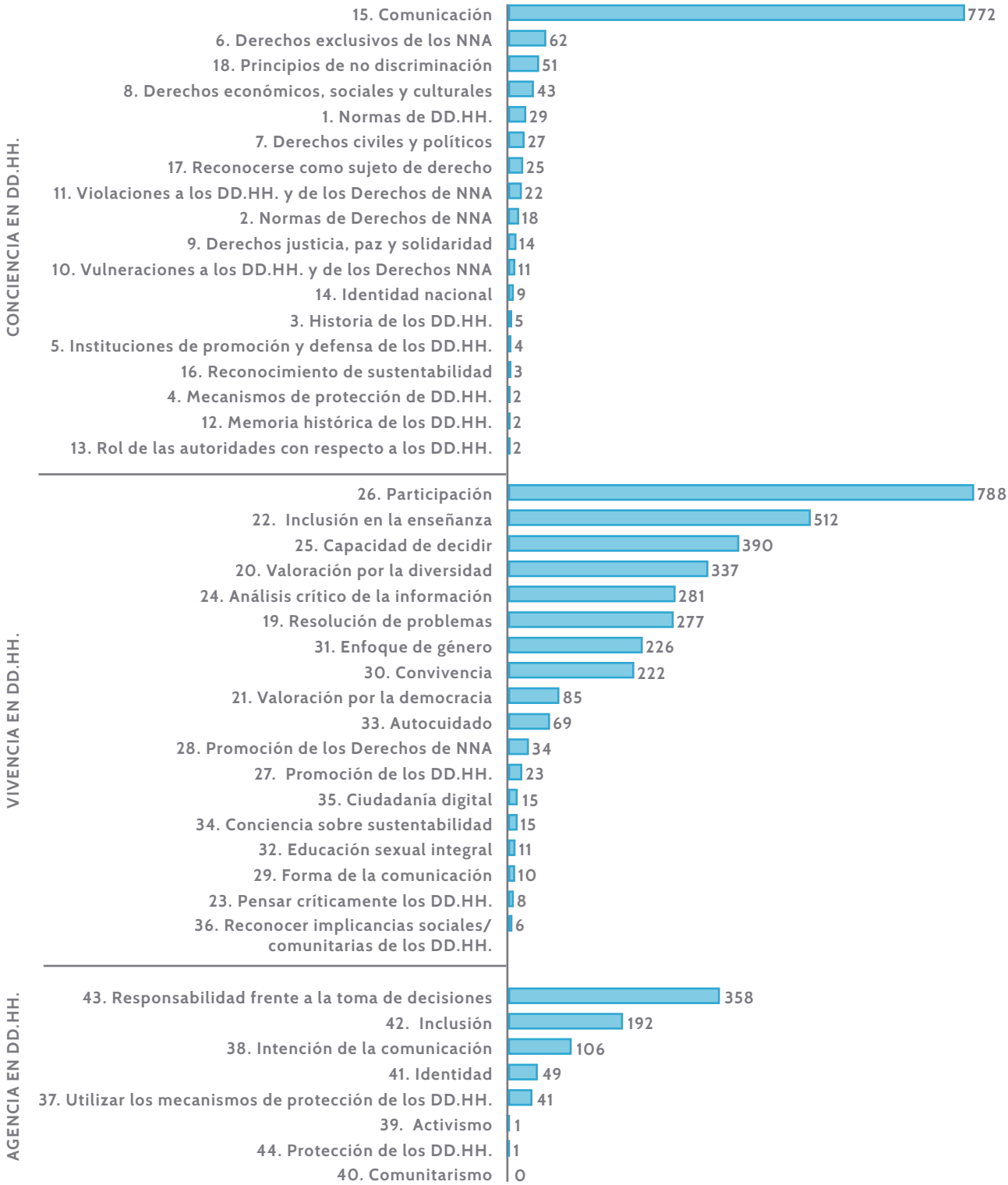
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | SE CONSIDERARON CÓDIGOS PRINCIPALES AQUELLOS QUE SUPERAN UN 10% DE LAS MENCIONES TOTALES.

5.2.3 | ANÁLISIS DE MALLAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este ítem, se analizaron las mallas curriculares de las carreras de educación en 4 universidades: la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), la Universidad Andrés Bello (UNAB) y la Universidad de la Frontera (UFRO). El gráfico N°13 muestra la distribución de menciones para cada código, organizados por menciones.

GRÁFICO 13 | NÚMERO DE CURSOS QUE ABORDAN DD.HH., POR ENFOQUE Y CÓDIGO



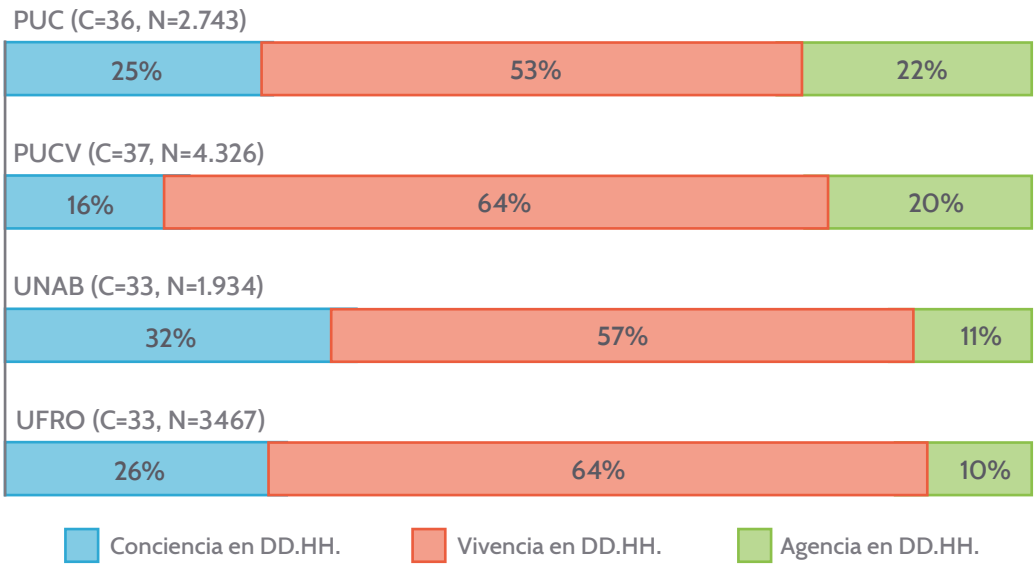
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 975 CURSOS.

Como puede observarse, los códigos de *Comunicación* (772) y *Participación* (788) son los que tienen una mayor presencia en la oferta curricular, con más de 700 cursos que los mencionan. En el caso del primero, es el único que supera los 100 cursos dentro del enfoque de Conciencia. Resalta que sólo 62 cursos abordan los *Derechos exclusivos de NNA*, siendo que éstos son los destinatarios principales de la acción pedagógica. A continuación, predominan códigos ligados al enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.: Análisis crítico de la información, Capacidad de decidir, Inclusión en la enseñanza, Valoración por la diversidad, Resolución de problemas, Forma de la comunicación, y Convivencia. Finalmente, en la dimensión de Agencia,* destacan los códigos *Responsabilidad frente a la toma de decisiones, Identidad e Inclusión,* que tienen presencia en más de 100 cursos.

» Análisis por universidades y carreras

El gráfico N°14 muestra la distribución de las menciones a DD.HH. según enfoques para cada universidad analizada. Como puede observarse, si bien se repite la tendencia a concentrarse en el enfoque de *Vivencia*, existen diferencias en la distribución dependiendo de la universidad. En ese sentido, la PUCV y la Universidad de la Frontera destinan una mayor proporción al enfoque de *Vivencia* (64% en ambos casos). Sin embargo, y a diferencia de lo observado a nivel escolar, en estas universidades se destina una mayor proporción de menciones al enfoque de *Conciencia*, destinando la PUC, UFRO y UNAB un 25% o más a este enfoque. Finalmente, también destaca que tanto la PUC como la PUCV destinan entre un 20% y un 22% a la dimensión de *Agencia*.

GRÁFICO 14 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. SEGÚN ENFOQUES, POR UNIVERSIDAD



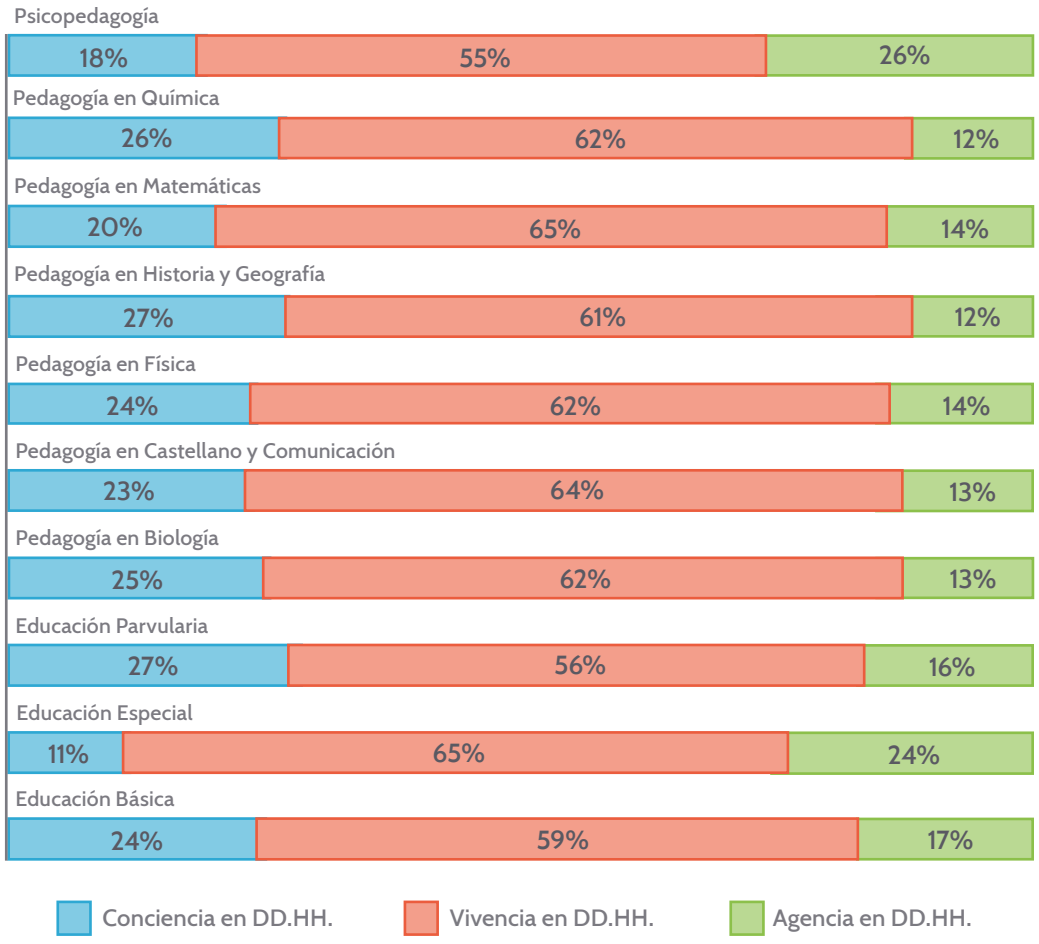
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 12.470 MENCIONES.

Al hacer un análisis por códigos (ver Anexo 2), se pueden destacar las siguientes particularidades. En primer lugar, la UFRO incluye algunos indicadores en mucho mayor proporción que las demás universidades, donde están casi ausentes: *Derechos económicos, sociales y culturales, Amenazas al medioambiente, Cuidado del medioambiente y Ciudadanía digital.* De manera similar, tanto la PUC como la PUCV abordan con más énfasis los códigos de *Identidad y Responsabilidad frente a la toma de decisiones.* Finalmente, se

repite el patrón observado en las unidades de análisis anteriores: los códigos que hacen alusión explícita a los derechos humanos, y sobre todo en la dimensión de Conciencia, tienden a estar ausentes. Estos incluyen *Instituciones de promoción y protección de los DD.HH., Violaciones a los DD.HH., Memoria histórica de los DD.HH., conocer y utilizar los Mecanismos de protección de los DD.HH., Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH., Promoción de los DD.HH., Pensar críticamente los DD.HH., y Protección de los DD.HH.* A ellos se suman, *Activismo, Ciudadanía digital, e Identidad nacional.*

Por otro lado, el gráfico N°15 muestra la distribución de las menciones por enfoque para cada carrera analizada. Si bien en todas predomina el enfoque de *Vivencia,* las carreras de Psicopedagogía y Educación Parvularia son las que dedican un menor porcentaje, con 55% y 56%, respectivamente. En el caso de Psicopedagogía, se trata de la carrera que dedica un mayor porcentaje al enfoque de *Agencia en DD.HH.,* con un 26% (seguido por Educación Especial, con un 24%). En cambio, Educación Parvularia es la que dedica un mayor porcentaje al enfoque de *Conciencia y Conocimiento en DD.HH.* (junto con la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía), con un 27%. A estas le siguen las pedagogías científicas: Pedagogía en Química y Pedagogía en Biología, con un 26% y 25% respectivamente dedicado al enfoque de Conciencia.

GRÁFICO 15 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. SEGÚN ENFOQUES, POR CARRERA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

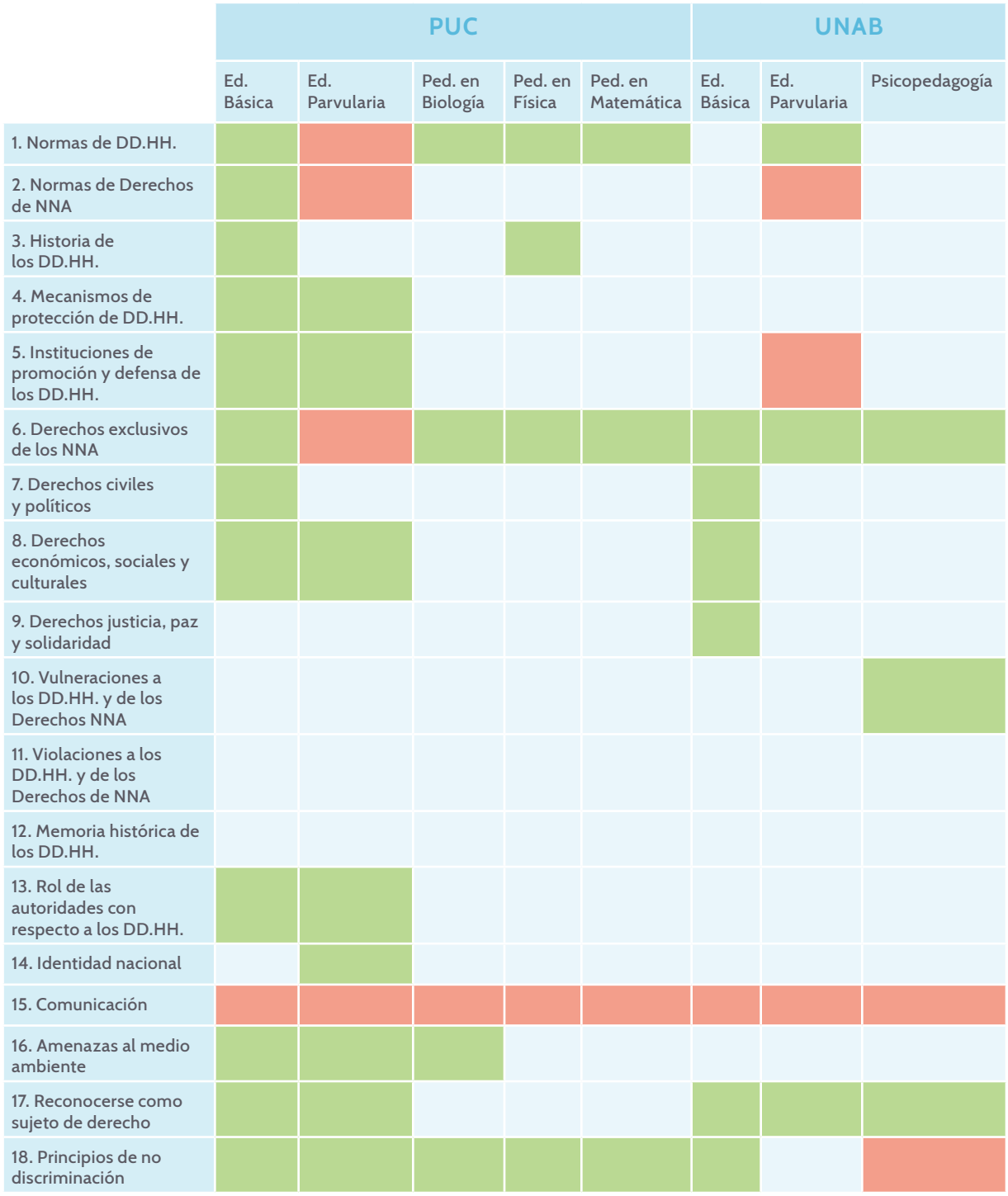
Los gráficos N° 16, 17 y 18 muestran el desagregado de los códigos por universidades y carreras, para los enfoques de *Conciencia y Conocimiento, Vivencia y Experiencia, y Agencia en DD.HH.,* respectivamente.

Como se puede observar en el gráfico N°16, existen vacíos importantes para los códigos *Normas de DD.HH.* (presente sólo en las carreras de Educación Parvularia de la PUC, PUCV y UNAB, así como en Pedagogía Básica en la PUC), *Mecanismos de protección de los DD.HH.* (sólo en Educación Parvularia PUC y PUCV, y Pedagogía Básica UC) e *Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.* (Educación Básica en la PUC y PUCV, y Educación Parvularia en PUC y UNAB). También están poco abordados los códigos que van del 9 al 13, y que abordan *Violaciones y Vulneraciones a los DD.HH. y derechos de NNA* (ambos sólo en Educación Parvularia PUCV y Psicopedagogía UNAB), *Memoria histórica de los DD.HH.* (Pedagogía Básica en PUCV y Pedagogía en Historia de la UFRO), y *Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.* (sólo en Educación Básica y Parvularia de la PUC). Nuevamente, son los códigos que abordan los DD.HH. de manera más explícita los que están mayoritariamente ausentes de las mallas curriculares.

Por otro lado, el gráfico N°17 aborda el enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH*. En este caso, hay dos indicadores que están recogidos por cuatro carreras o menos, de manera transversal a las universidades: *Promoción de los derechos de NNA* (sólo presente en la carrera de Educación Parvularia en la PUC y la UNAB) y *Reconocer las implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.* (presente en las carreras de Educación Parvularia de la PUC, PUCV y UNAB, y Educación Especial en la PUCV). Por otro lado, el *Pensar críticamente los DD.HH.* se aborda en todas las carreras de la PUC, pero está ausente en las demás universidades (a excepción de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Especial en la PUCV). Fuera de ellos, la mayoría de los códigos de este enfoque están recogidos por los programas de los cursos, y no se observan otras diferencias.

Finalmente, el gráfico N°18 presenta los resultados para el enfoque de *Agencia en DD.HH*. Al respecto, hay tres códigos que están casi completamente ausentes en todas las carreras y universidades. Dos de ellos están relacionados entre sí: *Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH. y Protección de los DD.HH.* (este último, sólo abordado en la carrera de Educación Especial de la PUCV). El otro código ausente es *Activismo,* que sólo es abordado en la carrera de Pedagogía en Historia en la UFRO.

GRÁFICO 16 | PRESENCIA DE CÓDIGOS DEL ENFOQUE DE CONCIENCIA Y CONOCIMIENTO EN DD.HH., POR UNIVERSIDAD Y CARRERA



	PUCV						
	Ed. Básica	Ed. Especial	Ed. Parvularia	Ped. en Castellano	Ped. en Física	Ped. en Historia	Ped. en Química
1. Normas de DD.HH.	■	■	■	■			
2. Normas de Derechos de NNA			■				
3. Historia de los DD.HH.	■					■	
4. Mecanismos de protección de DD.HH.			■				
5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.	■						
6. Derechos exclusivos de los NNA	■	■	■	■		■	
7. Derechos civiles y políticos	■	■				■	
8. Derechos económicos, sociales y culturales	■	■	■	■		■	
9. Derechos justicia, paz y solidaridad						■	
10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA			■				
11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA							
12. Memoria histórica de los DD.HH.	■						
13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.							
14. Identidad nacional							
15. Comunicación	■	■	■	■	■	■	■
16. Amenazas al medio ambiente	■					■	
17. Reconocerse como sujeto de derecho	■	■	■	■		■	■
18. Principios de no discriminación	■	■	■	■		■	

■ Presencia de al menos un curso que menciona el indicador.

■ Al menos un 10% de los ramos de la carrera abordan este código.

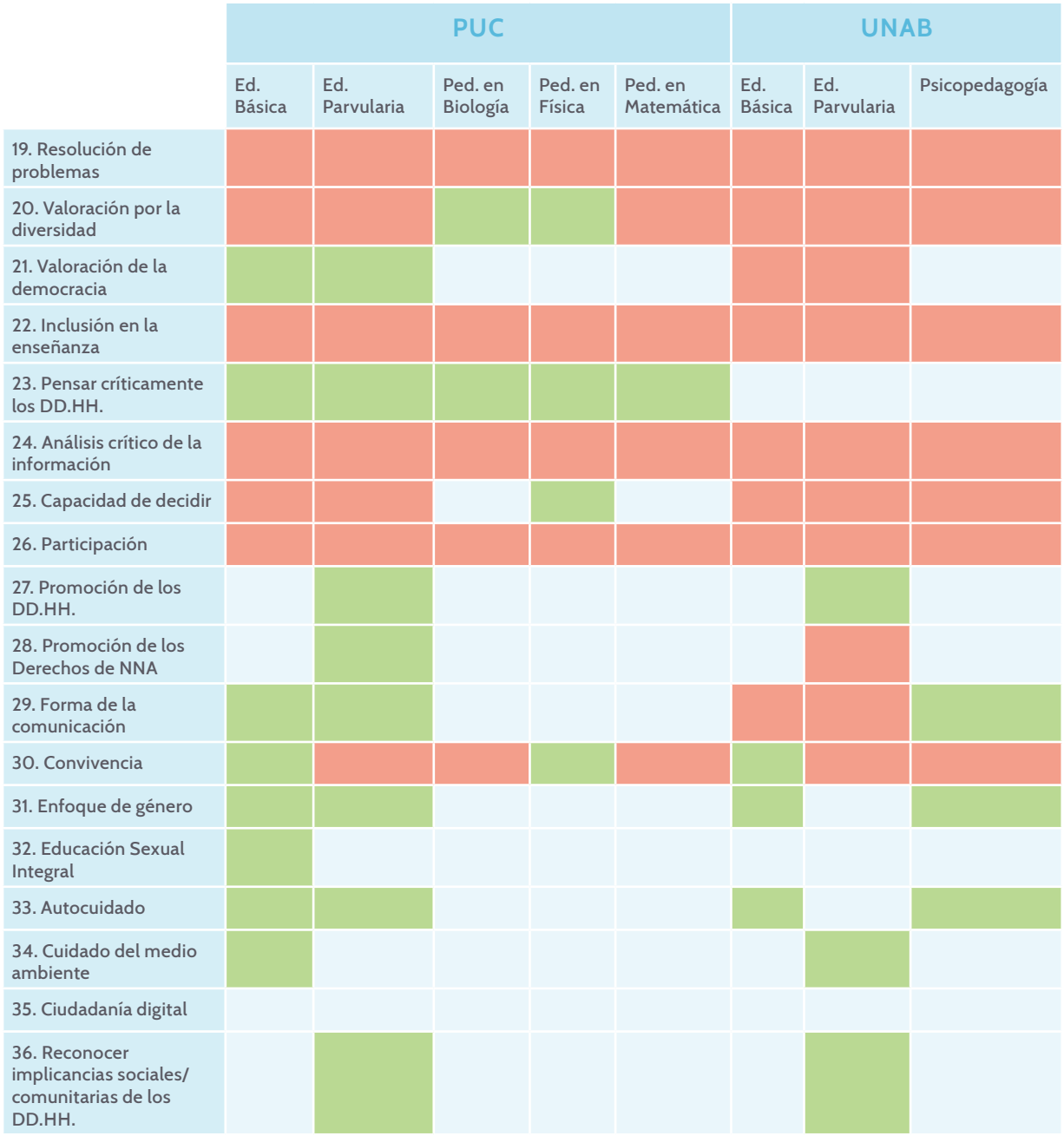
	UFRO					
	Ped. en Biología	Ped. en Castellano	Ped. en Física	Ped. en Historia	Ped. en Matemática	Ped. en Química
1. Normas de DD.HH.						
2. Normas de Derechos de NNA						
3. Historia de los DD.HH.						
4. Mecanismos de protección de DD.HH.						
5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.						
6. Derechos exclusivos de los NNA						
7. Derechos civiles y políticos						
8. Derechos económicos, sociales y culturales						
9. Derechos justicia, paz y solidaridad						
10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA						
11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA						
12. Memoria histórica de los DD.HH.						
13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.						
14. Identidad nacional						
15. Comunicación						
16. Amenazas al medio ambiente						
17. Reconocerse como sujeto de derecho						
18. Principios de no discriminación						

Presencia de al menos un curso que menciona el indicador.

Al menos un 10% de los ramos de la carrera abordan este código.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 17 | PRESENCIA DE CÓDIGOS DEL ENFOQUE DE VIVENCIA Y EXPERIENCIA EN DD.HH., POR UNIVERSIDAD Y CARRERA



	PUCV						
	Ed. Básica	Ed. Especial	Ed. Parvularia	Ped. en Castellano	Ped. en Física	Ped. en Historia	Ped. en Química
19. Resolución de problemas							
20. Valoración por la diversidad							
21. Valoración de la democracia							
22. Inclusión en la enseñanza							
23. Pensar críticamente los DD.HH.							
24. Análisis crítico de la información							
25. Capacidad de decidir							
26. Participación							
27. Promoción de los DD.HH.							
28. Promoción de los Derechos de NNA							
29. Forma de la comunicación							
30. Convivencia							
31. Enfoque de género							
32. Educación Sexual Integral							
33. Autocuidado							
34. Cuidado del medio ambiente							
35. Ciudadanía digital							
36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.							

Presencia de al menos un curso que menciona el indicador.

Al menos un 10% de los ramos de la carrera abordan este código.

	UFRO					
	Ped. en Biología	Ped. en Castellano	Ped. en Física	Ped. en Historia	Ped. en Matemática	Ped. en Química
19. Resolución de problemas						
20. Valoración por la diversidad						
21. Valoración de la democracia						
22. Inclusión en la enseñanza						
23. Pensar críticamente los DD.HH.						
24. Análisis crítico de la información						
25. Capacidad de decidir						
26. Participación						
27. Promoción de los DD.HH.						
28. Promoción de los Derechos de NNA						
29. Forma de la comunicación						
30. Convivencia						
31. Enfoque de género						
32. Educación Sexual Integral						
33. Autocuidado						
34. Cuidado del medio ambiente						
35. Ciudadanía digital						
36. Reconocer implicancias sociales/ comunitarias de los DD.HH.						

Presencia de al menos un curso que menciona el indicador.

Al menos un 10% de los ramos de la carrera abordan este código.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 18 | PRESENCIA DE CÓDIGOS DEL ENFOQUE DE AGENCIA EN DD.HH., POR UNIVERSIDAD Y CARRERA

		37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	38. Intención de la comunicación	39. Activismo	40. Comunitarismo	41. Identidad	42. Inclusión	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	44. Protección de los DD.HH.
PUC	Ed. Básica		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ed. Parvularia					Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Biología		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Física				Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Matemática				Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
PUCV	Ed. Básica		Presencia			Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ed. Especial		Al menos un 10%		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Presencia
	Ed. Parvularia		Al menos un 10%		Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Castellano		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Física		Al menos un 10%			Al menos un 10%		Al menos un 10%	
	Ped. en Historia		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
	Ped. en Química				Presencia	Al menos un 10%	Presencia	Al menos un 10%	
UNAB	Ed. Básica		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ed. Parvularia				Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Psicopedagogía		Al menos un 10%			Presencia		Al menos un 10%	
UFRO	Ped. en Biología		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ped. en Castellano		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ped. en Física		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ped. en Historia		Presencia	Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ped. en Matemática		Presencia		Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	
	Ped. en Química		Presencia		Presencia	Al menos un 10%	Al menos un 10%	Al menos un 10%	

Presencia de al menos un curso que menciona el indicador.

Al menos un 10% de los ramos de la carrera abordan este código.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

» Análisis según carácter mínimo o electivo de los cursos

Los gráficos N° 19, 20 y 21 muestran, por enfoque, la proporción de cursos mínimos o electivos para cada código. En términos generales, se observa que la gran mayoría de los códigos se aborda mayoritariamente en cursos de carácter mínimo u obligatorio al interior de sus respectivas universidades.

En el enfoque de *Conciencia y Conocimiento en DD.HH.*, los códigos de *Violaciones a los DD.HH.* (50%), *Derechos económicos, sociales y culturales* (37%) y *Amenazas al medioambiente* (34%) se imparten en mayor proporción en cursos electivos. Sin embargo, es importante recordar que, aunque mayoritariamente obligatorios, la oferta de cursos con este enfoque es muy baja.

Por su parte, en el enfoque de *Vivencia y Experiencia en DD.HH.*, el código *Cuidado del medioambiente* se imparte en un 52% en cursos electivos, el porcentaje más alto en esta categoría. Le siguen *Forma de la comunicación y Convivencia*, con un 30% y 28% en cursos de carácter electivo, respectivamente.

Finalmente, en el enfoque de *Agencia en DD.HH.*, los códigos de *Comunitarismo*, *Inclusión e Intención de la comunicación* son los que tienen una mayor proporción de cursos en modalidad electiva, con un 39%, 37% y 31%, respectivamente. Similar a lo que sucede en el enfoque de Convivencia, hay cursos que se imparten en un 100% con carácter obligatorio, pero el número de cursos es muy bajo.

» Análisis por semestres

Se realizó también un análisis del semestre promedio en que se abarca cada indicador, en cada universidad (ver Anexo). Más que diferencias según enfoques o códigos, lo que se observa es una diferencia general, según la universidad y carrera.

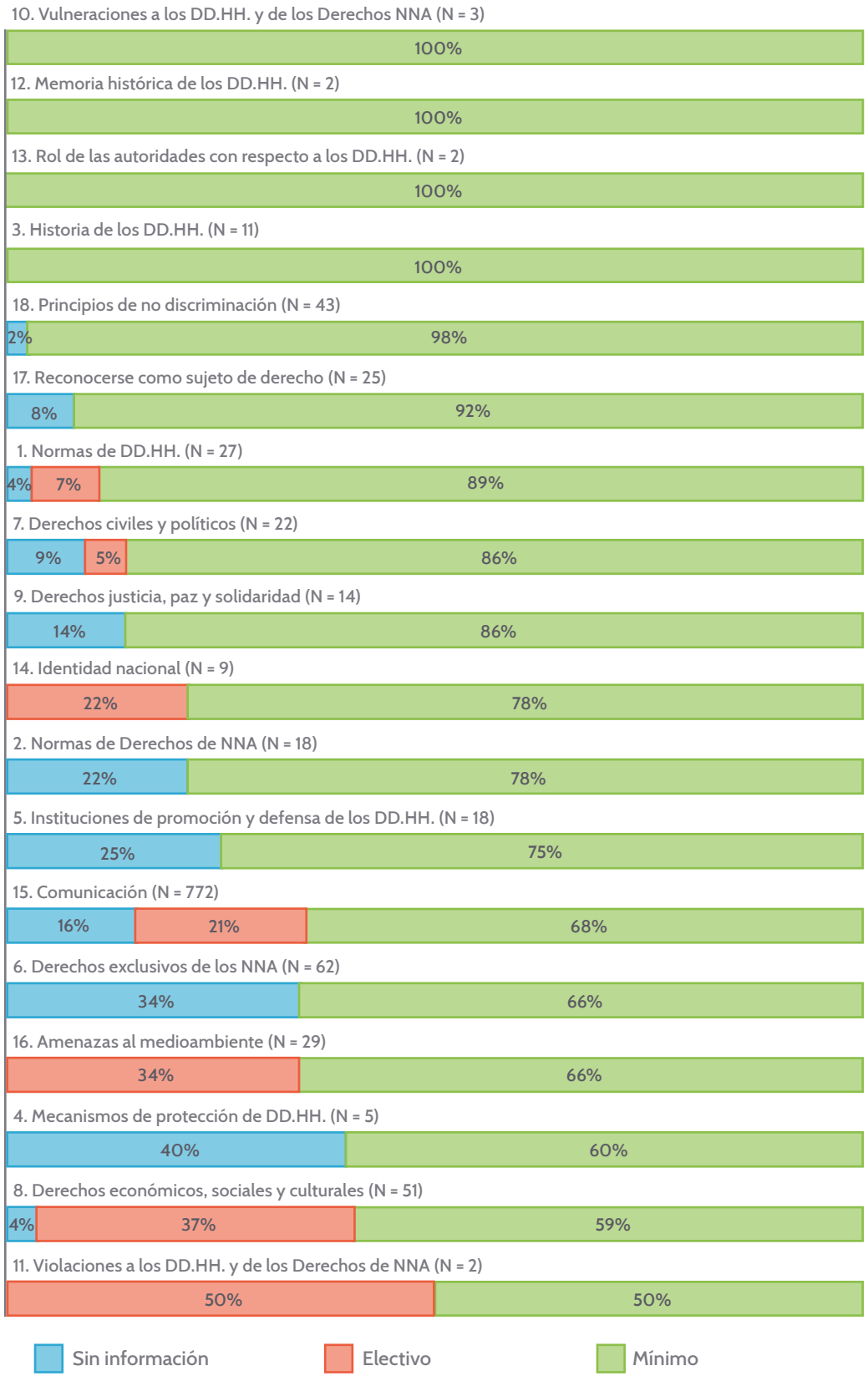
Así, en el enfoque de Conciencia en DD.HH., la UFRO destaca por abordar los códigos sobre DD.HH. en las etapas tempranas de las carreras, antes del 3° semestre (por ejemplo, *Reconocerse como sujeto de derecho, Identidad nacional, Derechos de justicia, paz y solidaridad, Derechos civiles y políticos, Derechos económicos, sociales y culturales, o Historia de los DD.HH.*). En la PUC, por el contrario, códigos como *Normas de DD.HH., Normas de derechos de NNA, Historia de los DD.HH. y Derechos exclusivos* de los NNA aparecen a partir del 7° semestre. Finalmente, las carreras de Educación Parvularia destacan por ver contenidos de DD.HH. en etapas más tempranas de su formación que las carreras de Pedagogía.

En enfoque de *Vivencia* en DD.HH. se repite más o menos la misma tendencia: la UFRO aborda los DD.HH. tempranamente, mientras que la PUC y la PUCV tienden a hacerlo hacia el final de las carreras (entre el 6° y 8° semestre).

Finalmente, en el enfoque de *Agencia en DD.HH.* se invierten un poco estas tendencias. Así, la UFRO aborda en los últimos semestres códigos como Intención de la comunicación, *Comunitarismo e Inclusión* (7° y 8° semestre, en general). En cambio, la PUC y PUCV abordan estos temas uno o dos semestres antes[18].

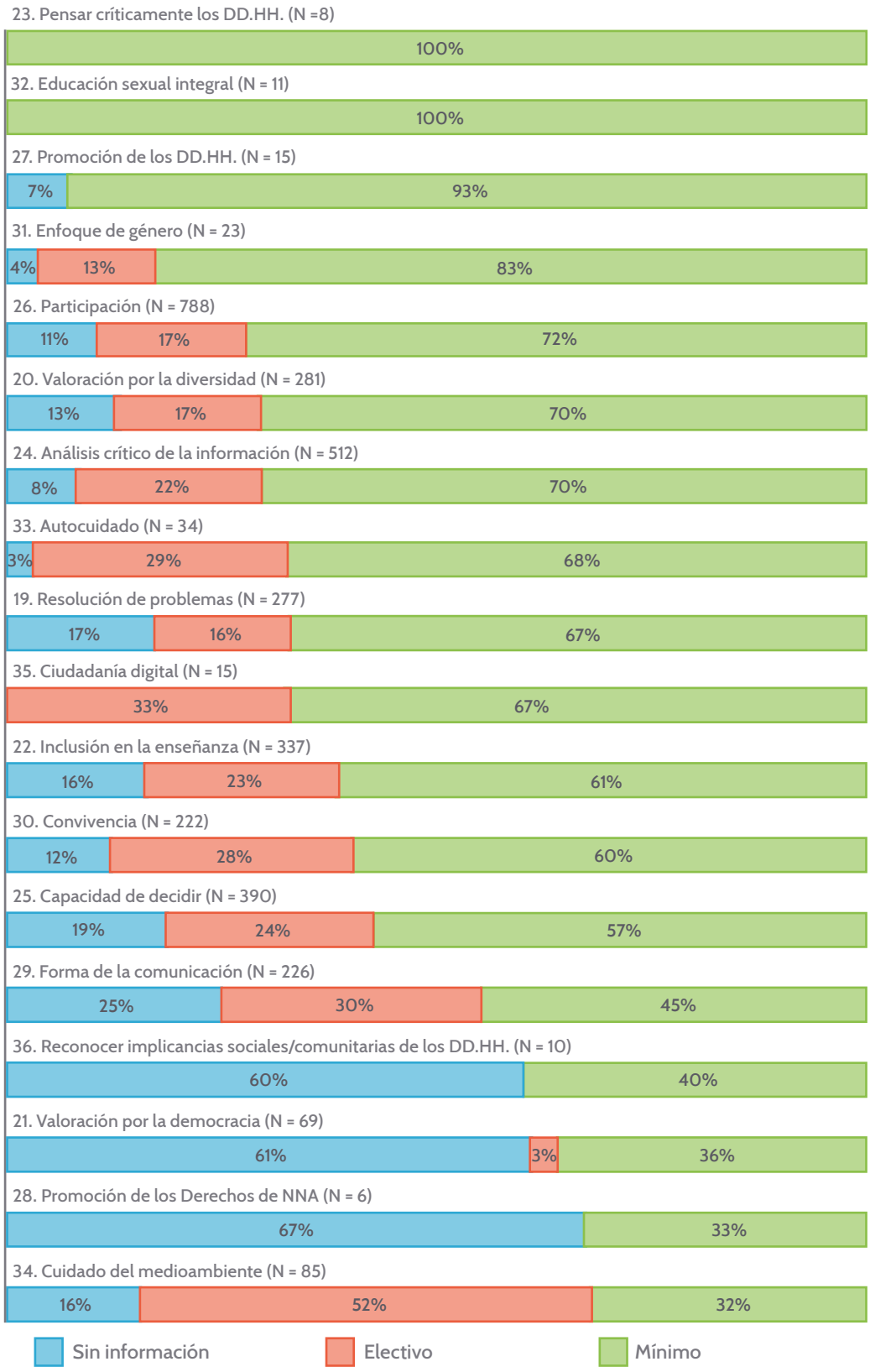
18 Como se observar, un porcentaje de cursos son clasificados "sin información". Este porcentaje se produce debido a la información obtenida no era consistente (por ejemplo, la malla indicaba que era un curso mínimo pero el programa que era electivo) o porque la información no fue proporcionada por las instituciones.

GRÁFICO 19 | PORCENTAJE DE CURSOS SEGÚN TIPO (OBLIGATORIO/ELECTIVO) PARA CADA CÓDIGO DE CONCIENCIA EN DD.HH.



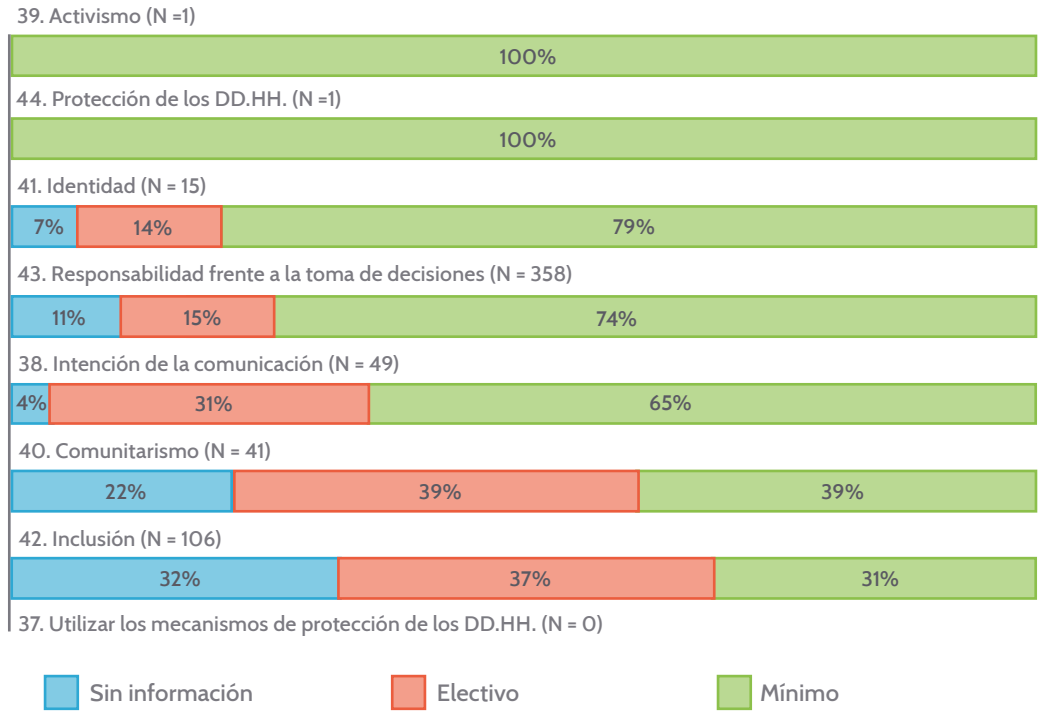
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 20 | PORCENTAJE DE CURSOS SEGÚN TIPO (OBLIGATORIO/ELECTIVO) PARA CADA CÓDIGO DE VIVENCIA EN DD.HH.



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 21 | PORCENTAJE DE CURSOS SEGÚN TIPO (OBLIGATORIO/ELECTIVO) PARA CADA CÓDIGO DE AGENCIA EN DD.HH.



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

5.2.4 I SÍNTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES DEL ANÁLISIS

Tras analizar el currículum escolar, la oferta programática de CPEIP y las mallas curriculares de carreras de educación en cuatro universidades (Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad Andrés Bello), a partir de una matriz de codificación cuantitativa de los documentos, emergen algunas tendencias generales. En primer lugar, se puede afirmar que en todos ellos se pone énfasis en el enfoque de Vivencia y Experiencia en DD.HH., y particularmente en los códigos de Participación, Análisis crítico de la información, Inclusión en la enseñanza, Capacidad de decidir, Valoración de la diversidad y Resolución de problemas. Así, estas competencias y actitudes son centrales en la formación tanto de estudiantes como de docentes, y constituyen el piso mínimo en términos de un enfoque de derechos en la educación chilena.

En cambio, los contenidos que pertenecen al enfoque de Conciencia y Conocimiento tienen una presencia muy baja o nula en el nivel escolar y de formación de las y los docentes. Es más, si se excluyera del análisis el código que más concentra las menciones de este enfoque en todos los niveles (Comunicación), la proporción de este enfoque en el currículum sería mucho menor aún.

Junto con esa concentración de menciones, también destaca el caso inverso. Existe un grupo específico de códigos que está más ausente: los que hacen menciones explícitas a las normas, historia, memoria y violaciones a los DD.HH. Las pocas veces que se abordan estos temas, esa labor recae principalmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, o de Educación Ciudadana.

Al mirar en conjunto las tres unidades de análisis (currículum escolar, la oferta programática de CPEIP y las mallas curriculares de carreras de educación), se puede observar que existe un desequilibrio entre lo que se declara a nivel transversal, por medio de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), las introducciones de las bases y los programas y lo que finalmente se lleva al aula a través de los Objetivos de Aprendizaje (OA). Dentro de los OAT y los objetivos centrales de cada asignatura, el enfoque de Agencia alcanza un 12%, mientras que, a nivel de OA, este se reduce casi a la mitad (7%) en cuanto a su presencia en las distintas asignaturas. **Se observa, por tanto, que el currículum presenta a nivel declarativo una importante intención de formar ciudadanos que sean defensores activos de los derechos humanos, versus lo que realmente se pide que los y las estudiantes pongan en práctica en clases.**

Respecto a la formación de los y las docentes en las universidades, también se observa la menor cantidad de contenidos relacionados con el enfoque de Conciencia en DD.HH. en las mallas curriculares analizadas, mientras que el CPEIP ofrece un solo curso centrado en este tema, que no incorpora el enfoque de Conciencia y Conocimiento en DD.HH. como un componente transversal para la formación continua. **La ausencia de estos contenidos, a nivel de educación superior y en la educación continua, sugiere que las y los docentes no cuentan en la actualidad con una formación homogénea ni coherente a nivel de sistema educativo en estas temáticas, y ello dificulta el abordaje de los DD.HH. posteriormente en el currículum escolar.**

Por otra parte, en las introducciones de las Bases Curriculares y Programas, el análisis por niveles de enseñanza muestra un aumento paulatino en la proporción de contenidos asociados al enfoque de Agencia en DD.HH., lo cual sería coherente con un modelo basado en la "autonomía progresiva". Sin embargo, esto no se concreta en los Objetivos de Aprendizaje, que son la principal guía para las y los docentes.

Por otro lado, **en la Educación Parvularia (que no tiene Objetivos de Aprendizaje, pero sí Bases Curriculares), destaca la aparición del código de análisis Derechos exclusivos de NNA que no aparece en ningún otro nivel de enseñanza.** Al igual que en el caso anterior, **llama la atención que la enseñanza acerca de los derechos exclusivos de niños, niñas y adolescentes no esté presente en los niveles superiores de la enseñanza escolar,** pues es un conocimiento necesario para poder exigir y defender sus derechos y los de los demás, de manera progresivamente más autónoma y responsable.

La oferta curricular del CPEIP sigue el patrón general, con énfasis en el enfoque de Vivencia en DD.HH. La única diferencia leve es la **mayor importancia relativa de los códigos Inclusión en la enseñanza y Valoración de la diversidad por sobre otras habilidades y actitudes, algo que puede estar relacionado con la implementación, durante los últimos 5 años, de la Ley de Inclusión Escolar, y que ha generado una mayor necesidad de formar a los y las docentes en estos ámbitos.**

En el análisis por modalidad de enseñanza se puede destacar que sólo un curso presencial abarca la mayoría de las menciones a Normas de DD.HH., Historia de los DD.HH., Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH., y Derechos económicos, sociales y culturales. Sin este curso, estas categorías serían casi inexistentes en la oferta de formación para profesores. **Finalmente, también es llamativa la aparición del código Enfoque de género**, tanto en los cursos presenciales como *B-learning*, y que no aparece significativamente en ninguno de los otros ámbitos educativos analizados. **Al igual que los contenidos relacionados con Inclusión, esto indicaría que hay una intención de hacer una práctica pedagógica más inclusiva y sin discriminaciones,**

pero no necesariamente integrar esa discusión a los contenidos que se enseñan a los y las estudiantes. Finalmente, no hay diferencias importantes por actor destinatario (educadores o directivos), más aún cuando se considera que la mayoría de la oferta está orientada a las y los docentes entre 1° básico y IV° medio.

Por último, **el análisis de las mallas curriculares de carreras de educación en las cuatro universidades estudiadas reveló que las principales diferencias se dan a nivel de institución y carrera, tanto en los cursos que imparten, como el momento de la carrera en que se introducen los contenidos de DD.HH. y derechos de NNA.** Así, la UFRO sería la universidad con mayor cantidad de cursos que abarcan DD.HH., y que los introduce más temprano en la formación de sus estudiantes. En cambio, universidades como la PUC y la PUCV, si bien en la mayoría de los casos también incluyen estos contenidos, lo hacen en los semestres finales.

Finalmente, **las carreras de Educación de Párvulos son las que más refieren a los derechos de NNA, y lo hacen más tempranamente que las demás carreras de Pedagogía.** Esta observación es transversal a las universidades. En ese sentido, los educadores de párvulos de esta muestra parecen tener una mayor formación con un enfoque de derechos de la niñez.

5.3 | RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Los resultados obtenidos a partir de la realización de grupos focales con NNA dan cuenta de la perspectiva de éstos frente a la manera en que se abordan los derechos humanos en sus colegios y las temáticas que más se aproximan a sus intereses. Las discusiones llevadas a cabo permiten identificar los desafíos de enseñar con un enfoque de derechos humanos desde la mirada de quien aprende, pudiendo distinguir de manera más clara y concreta formas de enseñanza y temáticas que motivan a las y los estudiantes que hoy forman parte del sistema escolar chileno.

En relación directa con lo anterior, se buscó contar con grupos de discusión que fueran lo más diversos posible, a pesar de los desafíos enfrentados debido a la crisis sanitaria que impidió el encuentro presencial de los estudiantes. Este inconveniente se convirtió en una oportunidad de poder contar en un mismo grupo focal con estudiantes de distintos lugares de Chile y de colegios de diferentes características y dependencias, así como de contextos sociales variados. Esto permitió la obtención de información basada en opiniones y creencias de estudiantes con una gran diversidad de experiencias frente al contexto escolar.

No obstante lo anterior, la realización de las discusiones de manera virtual trajo consigo una serie de dificultades que deben ser consignadas. Primero, es necesario considerar que la comunicación por medio de videollamadas grupales implica una menor fluidez en las interacciones y dificulta la comprensión de las ideas aportadas durante la conversación. Esto debido a que las respuestas deben darse mediadas por el moderador para que los estudiantes enciendan sus micrófonos cuando corresponda sin poder intervenir libremente. Asimismo, la existencia de cámaras apagadas de algunos estudiantes durante la discusión limitó elementos propios de la comunicación, haciéndola más impersonal y restando elementos comunicativos no verbales como el lenguaje corporal o las expresiones faciales. Finalmente, los problemas de conexión que presentaron algunos participantes requirieron que se repitieran respuestas o que

se implementaran formas de respuesta que entregaban menos información, como indicar con las manos o utilizar los recursos interactivos de la plataforma. Además, en el peor de los casos, este problema implicó que algunas intervenciones simplemente no fueran comprensibles.

Se realizaron cuatro grupos focales con NNA de entre 5 y 17 años, entre el 7 de abril y el 12 de mayo de 2021, a través de la plataforma Zoom. Cada uno de estos encuentros se realizó con NNA distintos cada vez, sin que ninguno participara en más de un grupo focal. Se buscó, además, que las edades de los participantes de cada grupo fueran variadas, pero no muy distantes entre sí, para evitar que se enfrentaran en una misma conversación códigos y habilidades comunicativas muy dispares, respectivas a la edad. Además del factor etario, existió diversidad de procedencias - Santiago, Pedro Aguirre Cerda, Lo Espejo, Pirque, Viña del Mar, Osorno, Chiloé, Valdivia, Los Lagos, Arauco, Punta Arenas - y participación de dos estudiantes con discapacidad cognitiva leve y uno de origen mapuche. Finalmente, se buscó que existiera paridad en términos de género, al menos en las invitaciones a los participantes.

En los cuatro grupos focales realizados se presentaron temas específicos para la discusión, acordes a la edad de cada grupo. Estos fueron: **derechos exclusivos de NNA, principios de no discriminación, convivencia, enfoque de género, educación sexual integral y cuidado del medio ambiente.** En base a videos y situaciones concretas, las y los estudiantes pudieron dar cuenta de su conocimiento acerca de los derechos humanos y su perspectiva frente a los temas abordados. En una segunda parte de la entrevista grupal, a los participantes de los grupos 1 y 2 (5 a 12 años) se les consultó acerca de cómo les gustaría aprender sobre los temas tratados en el colegio y de qué manera los abordaban, si es que lo hacían. En el caso de los participantes de los grupos 3 y 4 (13 a 17 años), estos analizaron distintos objetivos del currículum nacional - de Historia, Ciencias y Educación Ciudadana - y, en base a preguntas dirigidas, dieron recomendaciones para mejorar su contenido y su implementación en el contexto escolar.

En base a las discusiones llevadas a cabo en los distintos grupos focales, se pudieron identificar elementos comunes entre los NNA participantes con respecto a su conocimiento de los derechos humanos. En primer lugar, todos los estudiantes, sin importar su edad, habían escuchado hablar de sus derechos como NNA y los de mayor edad tenían conocimiento previo sobre la existencia y la función de los derechos humanos. Solo dos menores de 8 años no conocían esos conceptos. Asimismo, todos declararon haberlos aprendido en el colegio como lugar principal y algunos de ellos incluían también su casa como fuente de ese conocimiento. En cuanto a los derechos humanos como contenido, estos fueron asociados principalmente a las asignaturas de Historia, Educación Ciudadana, Orientación y Consejo de Curso. **Finalmente, todos los participantes consideraron que aprender sobre estos temas en el colegio era algo relevante y que les gustaría aprender de mejor manera.**

5.3.1 | DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TEMAS

Los primeros dos grupos focales realizados tuvieron como objetivo central la identificación de desafíos que las actuales bases curriculares presentan para niños, niñas y adolescentes. Para poder lograr esto, se presentaron actividades sugeridas en los programas de 1° a 6° básico a los estudiantes y se les pidió que opinaran acerca de su idoneidad para aprender sobre derechos humanos y que comunicaran su apreciación sobre la actividad en general. La temática abordada en ambas instancias

fue la de cuidado de espacios públicos, perteneciente a la primera categoría propuesta por la ONU para la educación en derechos humanos, es decir la de conocimiento o educación sobre derechos humanos.

El tema se desarrolló a partir de una actividad propuesta por el currículum, consistente en la identificación de espacios públicos en contraposición a los privados y en dar su opinión acerca de por qué consideran que cuidar los espacios públicos es algo importante. En ambos grupos hubo interés y gusto por la actividad. **Reflexionaron acerca de la importancia de cuidar los espacios públicos y de tratar estos temas en el colegio, sin embargo, los estudiantes participantes no fueron capaces de explicar en profundidad cómo ese ejercicio se relacionaba con los derechos de las personas, elemento central del OA relacionado con esa actividad en el programa de primer ciclo. Tampoco pudieron generar recomendaciones claras para trabajar el tema de la protección de los derechos humanos en el colegio.**

El tercer grupo focal realizado abordó temáticas de enfoque de género y de educación sexual integral, correspondientes al ámbito de la educación por medio de los derechos humanos o de vivencia. A partir de un video se consultó a las y los adolescentes acerca de si existían instancias en sus colegios en las que se trataran temas de discriminación por género y se les explicó que, como resultado del análisis curricular realizado en el presente estudio, se habían encontrado pocas instancias en las que se hablara desde un enfoque de género. Además, se les preguntó qué les parecía aquello y de qué manera el colegio podría ayudar a derribar estereotipos de género. Posterior a esa actividad, los participantes analizaron 2 objetivos del currículum nacional de Ciencias relacionados con educación sexual integral. Frente a eso, se les preguntó qué temas les gustaría que formaran parte del currículum nacional, de qué manera les gustaría aprender sobre educación sexual en el colegio y si debería incluirse en alguna asignatura en particular o si debiese ser algo transversal.

El cuarto grupo focal trató, principalmente, acerca de la toma de decisiones de manera autónoma y la participación en proyectos vinculados a la comunidad desde el colegio, elementos pertenecientes a la categoría de educación para los derechos humanos o de agencia. En una primera actividad se discutió, a partir de un video, acerca del cuidado del medio ambiente y se plantearon preguntas a las y los estudiantes acerca de si alguna vez habían iniciado algún proyecto similar voluntariamente o en el colegio, a lo que la mayoría respondió que habían realizado proyectos orientados al cuidado del medio ambiente en su comunidad, todos desde la asignatura de Tecnología en distintos momentos de su enseñanza. Posteriormente, se revisaron dos objetivos del currículum nacional relacionados con la toma de decisiones por parte de estudiantes y se les planteó la pregunta acerca de cómo creen ellos que se podría dar más responsabilidad y autonomía a los y las estudiantes en los colegios llevando a la práctica los planteamientos curriculares, que ellos mismos consideraron positivos, pero poco abordados en sus colegios. Como última actividad, se les consultó acerca de aquellos temas relacionados con sus derechos que les gustaría que estuvieran incluidos en el currículum nacional y si estos deberían ser parte de alguna asignatura en particular o si debieran ser algo transversal a todas las asignaturas.

5.3.2 | RECOMENDACIONES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Las recomendaciones dadas por las y los estudiantes frente a las distintas temáticas vinculadas con derechos humanos se relacionan tanto con la forma que en estas se plantean en el currículum, así como con su concreción en el colegio, dado que es la realidad que conocen.

Con respecto **al tema de enfoque de género, los participantes estuvieron de acuerdo en que el enfoque de género debe vivirse en el colegio, involucrando a profesores y estudiantes en relaciones y acciones que no sólo eviten promover estereotipos, sino que además los enfrenten y eliminen.** Las y los adolescentes participantes recomendaron que la mejor forma de aprenderlo es modelarlo y tener un ambiente libre de diferenciaciones arbitrarias - principalmente relacionadas con reglas del colegio, comentarios de los profesores, prácticas en la sala de clases y en algunas asignaturas como educación física -, así como libre de discriminación hacia cualquier género y diversidades sexuales, algo que, de acuerdo con ellos, el currículum debería asegurar.

En relación a la **educación sexual integral, las y los estudiantes consideraron que la forma en que se plantea en los objetivos curriculares y se aborda en el colegio es poco profunda y poco auténtica.** Consideran que no se relaciona con lo que ellos y ellas viven. Además, plantearon que la visión más bien objetiva y científica con la que se tratan los temas en Ciencias, lleva a tabúes y omisiones, sobre todo relacionados con la sexualidad femenina, homosexual, transexual y de otras orientaciones sexuales no hegemónicas. Mencionaron que debería existir una asignatura de educación sexual en el currículum, que comenzara desde los primeros años de enseñanza básica y que tocara temas transversales y pertinentes, como la prevención del abuso, la violencia en el pololeo, la formas de prevenir enfermedades de transmisión sexual. Proponen, además, que sea una asignatura práctica, en la que puedan ver y aprender desde demostraciones e imágenes más claras que no se muestran hoy. También consideraron importante que este tipo de educación incorpore temas de salud mental. Finalmente, se concluyó que el colegio es una institución que tiene el potencial de generar cambios positivos en la forma de entender los derechos y la sexualidad, por lo que estos temas deberían reforzarse en el currículum para que estén más presentes y de mejor manera en las escuelas.

En cuanto a las **recomendaciones vinculadas al contenido curricular relacionado con autonomía, toma de decisiones y realización de proyectos en el colegio, los estudiantes recomendaron que la mejor forma de tener más instancias de iniciativas y proyectos vinculados a la comunidad es que estos provengan de los mismos estudiantes, tanto en iniciativa como en ejecución, para lo que deben existir espacios en la programación curricular.** Los participantes propusieron que las instancias que habían vivido en Tecnología debían replicarse en otras asignaturas. También recomendaron que se implementaran talleres en sus colegios con temáticas como el cuidado del medio ambiente y que ese tipo de proyectos no sean calificados, ni obligatorios, sino que se realicen frente a temas de su interés vinculados a las distintas asignaturas.

Finalmente, los niños, niñas y adolescentes que participaron de los grupos focales realizaron una serie de recomendaciones generales con respecto a cómo les gustaría aprender sobre derechos humanos en el colegio, más allá de las temáticas específicas abordadas en los focus.

Así, es necesario **consideran necesario comenzar a discutir esos temas desde los primeros años de enseñanza básica.** Esto dado que los más pequeños dicen no tener conocimiento sobre los derechos humanos y los más grandes argumentan que ellos mismos no conocían sus derechos cuando eran más pequeños. Además, propusieron que se enseñara a niños y niñas sobre los derechos humanos y de niños, niñas y adolescentes por medio de juegos. Además, recalcaron que es importante tratar temas complejos y controversiales de manera que todos los estudiantes puedan entenderlos, sin importar su edad. Frente a las temáticas que les gustaría que abordara el currículum a través de distintas asignaturas, se mencionó la diversidad en términos de género y no solamente de orientación sexual. Esto es algo que no se toca en ninguna asignatura, pero es un tema que interesa y moviliza enormemente a los jóvenes hoy en día. Además, se mencionaron como temas de interés la educación financiera y economía, educación cívica (instituciones, funcionamiento de diversos sistemas sociales), educación sexual integral, valoración por la diversidad y mecanismos y organismos por medio de los cuales hacer valer y respetar sus derechos. Por último, los estudiantes mayores de 12 años que participaron de los grupos focales consideran que el tema de sus derechos como adolescentes se ha trabajado poco y superficialmente en el colegio y que no se aborda a nivel curricular, sino que se pasa de hablar de los derechos de la infancia a los derechos humanos en general. Consideran que este tipo de educación debería entregarles las herramientas y conocimientos para poder defender por sí mismos sus derechos, acudir a las instituciones correspondientes o entender los conductos a seguir desde pequeños para hacerlos valer. Consideran que el tema de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se trata de manera abstracta, sin instancias prácticas y adaptadas al lenguaje de los niños y niñas. Finalmente, enfatizan que es necesario que los derechos humanos se enseñen integralmente, en torno a situaciones reales, contextualizados, en base a ejemplos de otros países y con perspectiva histórica.

Estas recomendaciones dan cuenta, como resultado general, que las y los estudiantes consideran muy importante que la enseñanza de los derechos se realice desde la perspectiva de la educación para los derechos humanos, es decir desde la agencia. Sin embargo, también apuntan a la educación sobre derechos humanos, o de conocimiento, ya que plantean en diversas ocasiones no contar con el conocimiento o el espacio de autonomía suficiente como para hacerse parte de la defensa de sus derechos y de los demás. Esto coincide con los resultados del análisis curricular en que predomina el enfoque de educación por medio de los derechos humanos y no el de agencia o conocimiento. Este déficit es claramente percibido por los estudiantes.

5.3.3 I RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL EJERCICIO

A modo de conclusión, se puede afirmar que las y los estudiantes se mostraron muy interesados en las temáticas propuestas para ellos en las entrevistas grupales y que tienen gran claridad acerca de lo que esperan que la educación en derechos humanos les entregue desde la escuela.

Las actividades realizadas para canalizar sus opiniones y guiar la discusión funcionaron en casi todos los casos. Sin embargo, es pertinente replantear los ejercicios realizados con las y los estudiantes de los grupos de entre 5 y 12 años. El ejercicio de recurrir al programa para evaluar junto a los niños y niñas las actividades vinculadas a temas de derechos humanos, no entregó suficiente información más allá de si dichas actividades lograban que aprendieran sobre derechos humanos, pero no permitió juzgar, desde la perspectiva de los niños y niñas, la suficiencia de los objetivos curriculares para lograrlo, ya que el problema pudo haber sido la actividad y no el objetivo en sí.

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones de este estudio, cada conclusión se acompaña de una comparación con el análisis internacional y también recomendaciones para mejorar los distintos ámbitos en el escenario de la educación en DD.HH. en Chile.

6.1 | PRESENCIA DE UNA EDUCACIÓN EN, PARA Y DESDE LOS DD.HH. EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR, LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA

Las tres dimensiones o enfoques de la educación en DD.HH. están presentes, en distinta proporción, en todos los niveles del sistema educativo revisados en este estudio, es decir, a nivel de educación escolar y de formación docente inicial y continua. El enfoque que predomina, sin embargo, en estos tres niveles es el de la educación por medio de los derechos humanos, entendido como la vivencia y la experiencia de ambientes de enseñanza y aprendizaje en que los derechos humanos se respeten, modelen y pongan en práctica a través de relaciones pacíficas, respetuosas y cordiales, bajo los principios de la inclusión, la igualdad, la diversidad, la democracia, la participación, entre otros.

A nivel del sistema escolar, resulta relevante destacar el hallazgo de elementos de las tres dimensiones de enseñanza de los DD.HH. Sin embargo, es importante considerar que a partir de las unidades de análisis se observa un desequilibrio entre lo que se declara a nivel transversal, por medio de los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), las introducciones de las bases y los programas y lo que finalmente se lleva al aula a través de los Objetivos de Aprendizaje (OA). Con respecto a las carreras de pedagogía, si bien no fueron revisadas todas las carreras impartidas por las universidades chilenas, sino solo una muestra, los cursos estudiados evidencian un enfoque donde prima la vivencia de los DD.HH. Misma tendencia se evidenció en el caso de los cursos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), donde el enfoque principal es de la vivencia de los DD.HH. (77%), a partir de la generación de ambientes de aprendizajes inclusivos y respetuosos de la diversidad de los estudiantes.

A partir de lo concluido anteriormente, se proponen los siguientes elementos para una educación en derechos humanos que promueva los tres enfoques expuestos en este estudio en la misma proporción:

- Respecto a las investigaciones realizadas por organismos del Estado, por la comunidad científica o instituciones privadas, sugerimos avanzar en el análisis de

cómo se manifiesta la educación en DD.HH. en otros actores clave del sistema educativo del nivel pre-escolar, escolar, formación inicial docente y formación continua. En los niveles pre-escolar y escolar, esto puede realizarse incorporando otras asignaturas no incluidas en este estudio. En Educación Superior, puede llevarse a cabo ampliando la muestra en términos de universidades participantes y número de carreras analizadas. En la formación continua, puede realizarse agregando los cursos de perfeccionamiento brindados por Universidades y Centros de Formación. Es de especial relevancia conocer otros espacios de formación continua docente, ya que los profesores en ejercicio no necesariamente tuvieron instancias de formación en Educación en DD.HH., ni acceso de los cursos dictados por el CPEIP.

- El sistema nacional de evaluación docente, año a año, genera evidencias de desempeño docente, las que están compuestas por procesos de planificación y de grabaciones de clases. Se sugiere considerar esta evidencia para que sea analizada desde el enfoque de Educación en DD.HH., pudiendo establecer relaciones entre el tipo de enfoque en DD.HH. que predomina (conocimiento, vivencia o agencia) y el nivel de desempeño obtenido por los docentes (insatisfactorio, básico, competente, destacado). Asimismo, la evaluación docente, a través de su plataforma docentes más, podría incorporar en las descripciones de los indicadores de evaluación la existencia y promoción de educación con enfoque de DD.HH.

- Adicionalmente, sugerimos tomar en consideración la sugerencia de niños, niñas y adolescentes participantes de los grupos de discusión de este estudio, quienes indicaron la necesidad de promover la agencia en DD.HH. a través de proyectos que impacten en la comunidad y que sean auténticos e ideados por ellas y ellos. En ese sentido, los participantes señalaron que generalmente este tipo de proyectos se abordan en la asignatura de Tecnología, por lo que hay bastante espacio curricular para adoptar tales metodologías. Esto puede ser impulsado mediante recomendaciones impulsadas desde el MINEDUC y desde iniciativas de los directivos de cada establecimiento educacional. Teniendo en cuenta que las generalizaciones no son apropiadas dentro de un estudio no muestral como el presente, aún es interesante observar cómo otras asignaturas abordan los DD.HH. y, paralelamente, visibilizarlas como oportunidades para promover el aprendizaje del conocimiento, la vivencia y la agencia de forma transversal en el currículo escolar.

- Considerando la recomendación anterior, se vuelve pertinente observar lo que está haciendo Suecia, donde en materia de currículum se aborda de manera equilibrada en términos de agencia, vivencia y conocimiento de la educación en DD.HH. Como sugerencia profundizar en la experiencias internacional se propone profundizar el estudio del currículum educativo sueco y ver cómo se implementan los distintos enfoques a nivel de Objetivos de Aprendizaje y de programas, buscando ejemplos para su implementación en Chile.

- Las distintas carreras de pedagogía impartidas a lo largo del país deberían incorporar en sus mallas curriculares la asignatura obligatoria de Educación en DD.HH. El contenido de dicha asignatura debería estar relacionado con los marcos internacionales, regionales y nacionales de Educación en DD.HH., además de ejemplos de experiencias nacionales e internaciones que hayan sido exitosas en Educación en DD.HH. Adicionalmente, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) debería incorporar, en los criterios de acreditación de los programas de pedagogías, la Educación en DD.HH.

- Siguiendo la recomendación anterior, los programas de pedagogía deberían vincularse más estrechamente con establecimientos educacionales. Se sugiere, como una forma de equilibrar los enfoques de educación en DD.HH., promover instancias, dentro de los programas formativos, en que profesores y profesoras participen y se hagan parte de proyectos en los que puedan tener un rol activo en la defensa y promoción de los derechos humanos desde su rol social como profesores y profesoras o como estudiantes de pedagogía. Esto, con el fin de poner énfasis en la agencia, no como algo que solo se debe enseñar, sino como algo que se debe ejercer. Esto podría lograrse implementando, por ejemplo, proyectos relacionados con derechos humanos en los colegios en los que estudiantes de pedagogía realizan sus prácticas, como lo hace la Universidad Católica en sus cursos de práctica profesional.

- En la misma línea anterior, se hace necesario que las Facultades de Educación del país entreguen ofertas formativas en Educación en DD.HH. para todos aquellos profesores que actualmente trabajan en el sistema escolar y no han tenido la oportunidad de formarse en este enfoque. En este sentido, se sugiere que formen alianzas con instituciones como el Instituto Nacional de Derechos Humanos o la Defensoría de la Niñez, para difundir buenas prácticas e interiorizarse de la experiencia de estas instituciones en procesos formativos con énfasis en los DD.HH.

- Una forma de equilibrar la presencia de los tres tipos de concreción de educación en DD.HH. es fomentar el conocimiento de la normativa vigente en DD.HH. Esto puede lograrse estudiando las normativas no desde la lógica de lo que no se consigue, sino de lo que se ha alcanzado hasta la fecha, ya que la legislación se vuelve un espejo de la sociedad en la que se vive. Para esto, desde el MINEDUC, las facultades de Educación del país y desde las directivas de los establecimientos escolares deben dar tiempo y espacios para la reflexión sobre los procesos formativos y aquello que conlleva el educar con un enfoque en DD.HH.

6.2 | CONOCIMIENTO DE QUE EXISTE UNA DIVISIÓN FUNCIONAL, DE HECHO, ENTRE EL CONOCIMIENTO, LA VIVENCIA Y LA AGENCIA DE LA EDUCACIÓN EN DD.HH. DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR

Un segundo hallazgo de esta investigación es que en los distintos niveles y asignaturas del sistema escolar surge una división funcional de los enfoques de la educación en DD.HH. Le llamamos división funcional porque no es algo que se planificara de este modo, pero es una forma práctica de abordar la educación en DD.HH. (fragmentándola en conocimiento, vivencia y agencia). Lo anterior no es positivo ni negativo, sino que lo relevante es estar consciente de esta división para monitorear la presencia de los enfoques y adoptar acciones remediales para cuando uno de ellos se manifieste menos que los otros.

Si bien en todas las asignaturas predomina el enfoque de la educación por medio de los derechos humanos (vivencia), proponiendo objetivos que apuntan al respeto y valoración de estos, al observar en términos de su variedad los contenidos y los códigos encontrados, se identificó que las asignaturas de lenguaje, matemática y ciencias naturales se concentran en uno o dos ámbitos de cada enfoque, mostrando poca diversidad en la inclusión de los DD.HH. en su currículum. Por otro lado, la

asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales presenta un mayor equilibrio en la distribución de los enfoques, así como en los temas abordados en cada uno de ellos, sin que ninguno de los temas destaque considerablemente por sobre los demás, dando cuenta de una enseñanza más integral de los DD.HH. En ese sentido, los niños, niñas y adolescentes participantes de los grupos de discusión señalaron frente a este resultado, que hay temáticas que no se abordan en clases o que son abordadas de manera muy general en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación, sin nombrar el resto de las asignaturas.

Se proponen los siguientes elementos para abordar esta división funcional:

- Se sugiere que las bases curriculares de todas las asignaturas del sistema escolar incluyan explícitamente contenidos de DD.HH., como lo realizado en Suecia. Por ejemplo, en la asignatura estudios del hogar y consumidores de ese país, la enseñanza de los hábitos del hogar se vincula con reflexiones sobre brechas de género en las dinámicas del hogar, cuidado del medio ambiente y diversidad de hogares existentes en el contexto del país.

- En ese sentido, algunos ejemplos de algo similar podrían ser, en Lenguaje y Comunicación, tomar los contenidos relacionados con argumentación para trabajar y debatir sobre la libertad de expresión y sus límites en democracia, las formas de discriminación y exclusión a través del lenguaje, entre otras temáticas de derechos humanos. Desde Matemáticas, podría promoverse que en los problemas matemáticos se pudiese discutir temáticas de derechos humanos. Por ejemplo, cuando se enseñe sobre funciones básicas, realizar un ejercicio en el que se manifiesten temas relativos a la equidad de género, indicando que al realizar el mismo trabajo un hombre gana 100 y una mujer gana 80, calculando diferencias o porcentajes y luego reflexionar sobre esta problemática de DD.HH. En Ciencias, se podría enfatizar la normativa de DD.HH. respecto a los derechos ambientales y su relación con el cambio climático o relevar el dilema ético de cuándo comienza la vida.

- La siguiente sugerencia se relaciona con una realizada en el punto 6.1, ya que la división funcional requiere que en la formación docente inicial y continua, independiente de la carrera, las Facultades de Educación brinden una formación general en DD.HH. Esto puede realizarse en una asignatura obligatoria y reforzarse a través de un enfoque transversal en la enseñanza que forme parte del sello formativo de las Facultades de Educación. En ese sentido, llamamos nuevamente a las Facultades de Educación a vincularse con instituciones especialistas, promotoras y defensoras de los DD.HH., como el INDH, la Defensoría de la Niñez, la Subsecretaría de DD.HH., entre otras. Esta vinculación podría materializarse en la realización de cursos en alianza, en asesorías y difusión de buenas prácticas, enfatizando en las potencialidades de cada disciplina desde el contenido. En ese sentido, es importante que las Facultades de Educación puedan hacerse la siguiente pregunta: *¿Cómo cada asignatura desde su contenido puede contribuir a la enseñanza-aprendizaje en DD.HH.?* La respuesta a esta pregunta podría configurar que en todas las carreras de pedagogía se enseñen, detalladamente, los derechos humanos de NNA, esto con la finalidad de concientizar a las y los futuros profesionales de la educación que los NNA, tanto fuera como dentro del espacio educativo, son sujetos de derechos y no objetos pasivos.

- En el contexto de la pandemia por Covid-19, se sugiere que los NNA que sean vacunados firmen un asentimiento informado para dejar por escrito el deseo de vacunarse. En la actualidad los establecimientos educacionales solo solicitan el consentimiento informado de los padres o apoderados, por lo que deberían procurar escuchar también la voz de NNA respecto de este tema, incluyendo, por ejemplo, las políticas de retorno a clases.

6.3 | AUSENCIA DE UN MARCO COMÚN Y DISCUSIÓN GLOBAL ACERCA DE CUÁL ES EL ENFOQUE QUE SE QUIERE SEGUIR PARA LA EDUCACIÓN EN DD.HH.

De acuerdo con los resultados de este estudio, y a su contextualización dentro de la normativa chilena y las iniciativas legales de los últimos años, tendientes a promover la educación ciudadana y los derechos humanos en el sistema educativo, se evidencia escasa claridad con respecto a un marco común o una discusión global acerca de cuál es el enfoque que se quiere seguir en términos de educación en DD.HH. En base al análisis comparado de marcos institucionales y curriculares de distintos países, se evidencia que aquellos más robustos y coherentes son los que han logrado establecer un enfoque de educación en derechos humanos transversal al sistema en su conjunto, con programas específicos orientados por acciones concretas, como en el caso de el plan de acción nacional de derechos humanos australiano o el plan nacional de educación en derechos humanos colombiano.

Por otro lado, si bien en Chile, como en México, Colombia o Inglaterra, existe desde 2020 una asignatura de Educación Ciudadana, se han visto casos donde esta asignatura se plantea como un elemento transversal a todo el sistema educativo, pudiendo tener mayor continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en el caso mexicano existen docentes especialistas en la temática y existen cursos para el resto de las pedagogías en la universidad sobre Educación Ciudadana. Asimismo, en Colombia, la Cátedra de la Paz es transversal a los niveles educativos equivalentes a los analizados en este estudio. Finalmente, el caso de Suecia muestra la efectividad de contar con un marco común en torno a la educación en DD.HH. que atraviesa las asignaturas de manera concreta, contextualizada dentro de cada disciplina y orientado a la acción.

Se proponen los siguientes elementos para construir un marco común y una discusión en DD.HH.:

- Una propuesta es que el MINEDUC genere un Plan Nacional para la Educación en DD.HH., siguiendo el ejemplo de Colombia (PLANEDH). Actualmente, el enfoque está puesto en la promoción de los DD.HH. y no en la educación en DD.HH. Por lo anterior, se sugiere que este Plan Nacional actúe en dos dimensiones:

  • Se sugiere que el MINEDUC, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Unidad de Currículum y Evaluación, la Subsecretaría de Educación Superior y el CPEIP, promueva la vinculación entre los distintos niveles educativos para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los DD.HH. En específico, sugerimos que pueda existir un mapa de progreso en cómo debe manifestarse en los distintos niveles educativos la Educación en DD.HH. Para cumplir esta tarea, es importante que quienes crean el currículum escolar (UCE) sean capaces de articular cómo se manifiesta la Educación en DD.HH. entre la Educación Parvularia y la Educación Escolar. A

su vez, la Subsecretaría de Educación Superior debe promover la vinculación entre el nivel escolar y las universidades que forman docentes. Asimismo, el CPEIP debe articular lo que ocurre entre formación inicial docente y formación continua respecto a los enfoques de Educación en DD.HH.

- Se sugiere transitar a una educación en DD.HH., por medio de una pedagogía de los DD.HH. y la implementación de programas específicos de Educación en DD.HH., a nivel de formación inicial universitaria y continua de docentes. Esto podría realizarse generando estándares de Educación en DD.HH. que sean elaborados por la UCE, el CPEIP, e instituciones defensoras de los DD.HH. y que luego sean aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Posterior a su implementación, estos estándares pueden ser acreditados por la CNA.

6.4 | EN CHILE NO SE TRATA LOS DERECHOS HUMANOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y DE MEMORIA EN TODOS LOS NIVELES

Uno de los temas que se mostró ausente de manera evidente en los tres niveles educativos analizados, corresponde al abordaje de los DD.HH. desde el conocimiento conceptual, pero en particular desde el conocimiento de ellos de manera contextualizada, lo que involucra conocer la historia de los DD.HH. en Chile, las vulneraciones en la historia reciente, la memoria histórica y la utilización de mecanismos de protección de los derechos humanos. Estas temáticas se encuentran completamente ausentes en los programas del CPEIP, aparecen en escasas carreras de solo algunas universidades y dentro del currículum nacional surgen, casi exclusivamente, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La baja presencia del enfoque de Conocimiento en el sistema educativo implicaría, por un lado, una dificultad para generar una concepción común acerca del contenido conceptual que se relaciona con la enseñanza de los DD.HH., y también da cuenta de la evasión de ciertas temáticas controversiales relacionadas con la historia reciente en Chile que resultan difíciles de abordar sin una base de consenso pedagógico y conceptual.

Se proponen los siguientes elementos para abordar los DD.HH. desde una perspectiva histórica y de memoria:

- Se recomienda que el MINEDUC continúe promoviendo la incorporación de temas fundamentales dentro de la enseñanza de los DD.HH., como una metodología que implica darle protagonismo a los y las estudiantes, abandonando su rol pasivo de escucha e involucrándose en discusiones e intercambios de ideas en las que el docente sea un mediador. Esta metodología implica abordar temas como las violaciones a los DD.HH. y visiones diversas sobre la historia reciente, promoviendo la tolerancia frente a distintas percepciones, el respeto y la búsqueda de consenso entendiendo que la confrontación no es algo negativo, sino que aporta a la construcción de la democracia (Magendzo y Pavez, 2018). Esto podría lograrse si curricularmente los temas relativos a los DD.HH. estuvieran al inicio del año escolar. Por ejemplo, en 6° básico se encuentran en la última unidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y es frecuente que esa unidad no alcance a enseñarse, producto de lo abultado del currículum escolar en ese nivel.

- Se sugiere que el MINEDUC cree un día de la Educación en DD.HH., que permita la reflexión y la vinculación con la historia reciente para todos los establecimientos escolares. Si bien en Chile el día Internacional de los DD.HH. se conmemora el 10 de diciembre, esta fecha es compleja para realizar actividades conmemorativas pues es muy cercana al término del año escolar.

- Los niños, niñas y adolescentes participantes de los grupos de discusión señalaron, como recomendación, que se aborden los DD.HH. a partir de casos reales y situaciones que les sean cercanas y cotidianas. En este sentido, la UCE puede elaborar sugerencias de actividades que promueven una educación en DD.HH. contextualizadas a las distintas realidades sociales, económicas, culturales y étnicas del país.

- Se podría implementar un curso de formación continua en el CPEIP que aborde metodologías de temas fundamentales relacionados con los derechos humanos para promover ambientes de enseñanza y aprendizaje en los que se promueva la discusión y el dialogo respetuoso, tolerante y abierto a opiniones diversas, metodología que podría ser implementada independiente del contenido de la asignatura. Esta misma metodología podría ser abordada en las carreras de educación inicial a través de los cursos de las didácticas disciplinares.

- A la vez, se podría promover desde la organización del sistema escolar, por ejemplo, los Servicios Locales de Educación, una orientación metodológica en temas fundamentales en derechos humanos.

6.5 | LA EDUCACIÓN EN DD.HH. EN CHILE SE DECLARA COMO EXTENSIÓN FUTURA Y TRANSVERSAL EN TÉRMINOS DE AGENCIA Y CONOCIMIENTO

Por último, es importante señalar que, en el sistema chileno, el enfoque de DD.HH. se vive y se proyecta a acciones futuras que realizarán los y las estudiantes del sistema escolar cuando sean adultos, o los y las docentes que han sido formados principalmente para promover ambientes inclusivos y respetuosos de los derechos de sus estudiantes, como se ve muy claramente en los programas del CPEIP y en la mayoría de las carreras de pedagogía analizadas. La ausencia de conocimiento conceptual, que implica un desconocimiento acerca de la institucionalidad relacionada con los derechos humanos en Chile, evita que exista un vínculo real desde la educación con los derechos humanos desde una perspectiva contingente y de participación activa. Así, la enseñanza de los DD.HH. se limita a un modelaje de conductas respetuosas de los mismos, situándolos en una dimensión abstracta y reducida en agencia por parte de los actores del sistema educativo.

Por todo lo anterior y pensando en poner en práctica la agencia y el conocimiento de la educación en derechos humanos en la vida cotidiana de las comunidades educativas se propone:

- Sugerir al MINEDUC y a las Facultades de Educación del país, buscar instancias de vinculación más estrechas con las instituciones promoción y defensa de los DD.HH. (INDH, Defensoría de la Niñez, Subsecretaría de DD.HH., etc.), por ejemplo, a través del diseño e implementación de programas y/o actividades que involucren la conceptualización y la enseñanza de los DD.HH. Si bien estas

instituciones actúan en la educación no formal, es relevante promover esta vinculación para llevar su conocimiento y experiencia al ámbito de la educación formal, creando instancias de diálogo entre las instituciones de derechos humanos, la sociedad civil y el sistema educativo. Al respecto, valoramos la consulta realizada en el 1er Plan Nacional de DD.HH. y la conformación del 2° Plan Nacional de DD.HH., que actualmente recibe sugerencias tanto de adultos como de NNA, y sugerimos revisar el caso australiano, como ejemplo a seguir luego del proceso de consulta. Allí se consultó a la ciudadanía australiana sobre DD.HH. y se desarrolló un marco en base a esa consulta, además de un plan de acción que permitió desarrollar educación comunitaria a través de distintas organizaciones, jurisdicciones escolares y educación y capacitación para el sector público.

- Finalmente, los niños, niñas y adolescentes participantes de los grupos focales propusieron que la enseñanza en DD.HH. que se realiza en la escuela sea explícita en términos de contenido y de actividades. Que se enseñe explícitamente desde los niveles iniciales, adaptándolo al lenguaje e intereses de los niños, niñas y adolescentes, involucrándolos en proceso de enseñanza-aprendizaje activos desde temprana edad, permitiendo que generen instancias de discusión y práctica, aprendiendo desde pequeños a defender y hacer valores sus derechos.

7 REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2016). Informe Nacional ICCS 2016. Encontrado en: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_CHL.pdf

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2017). Historia de Australia: Un breve resumen. Recuperado de: https://eacnur.org/blog/historia-australia-breve-resumen-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Álvarez-Bravo, P. (2019). Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415026

Amnistía Internacional (21 de abril de 2021). ¿Qué son los derechos humanos?. Obtenido de https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/

Amnesty International, (2020). Sweden 2020. Encontrado en: https://www.amnesty.org/en/countries/europe-and-central-asia/sweden/report-sweden/

Amnistía Internacional (2020). Reino Unido: Derechos Humanos, promesas rotas. Recuperado de: https://www.es.amnesty.org/reinounido-feb06/

Attwood, B., y Markus, A. (2004). Thinking Black: William Cooper and the Australian Aborigines' League. Aboriginal Studies Press.

Australia. Dept of Education (2014). Education for All: Australia's national 2015 review.

Australian Human Rights Commission. (2011). Human rights education in the national school Curriculum: Position Paper of the Australian Human Rights Commission. Australian Human Rights Commission.

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

BBC Mundo (2018). Cómo Suecia se ha convertido en el epicentro de la extrema derecha y el supremacismo blanco de Europa. Encontrado en: https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-42954234

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). Guía de Formación Cívica. Tercera Edición.

Branigan, E., y Ramcharan, P. (2012). Human rights education in Australia: Reflections on the meaningful application of rights and values in practice. Journal of Human Rights Practice, 4(2), 233-252.

Brantefors, L., Tellgren, B., y Thelander, N. (2019). Human Rights Education as Democratic Education. The International Journal of Children's Rights, 27(4), 694–718.

Brigido, Ana María. 2009. La educación argentina. Nueva configuración del sistema y situación actual. Córdoba, Alejandría

Boote, D. N., y Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. Educational Researcher, 34(6), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189X034006003

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC

Buchanan, J., y Burridge, N. (2016). Education for human rights: opportunities and challenges arising from Australian Curriculum reform. Curriculum Perspectives.

Burridge, N., Chodkiewcz, A., Payne, A. M., Oguro, S., Varnham, S., y Buchanan, J. (2015). Human Rights Education in the Australian School Curriculum. Human Rights Education in Asia-Pacific.

Burton, D., May, S., y John, L. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. Educational futures, 7(1), 76-91.

Carbonell, M., y Salazar, P. (2006). División de poderes y régimen presidencial en México (Vol. 96). Universidad Nacional Autónoma de México.

Carlson-Rainer, E. (2017). Sweden Is a World Leader in Peace, Security, and Human Rights. World Affairs. 180(4), 79–85.

Casa Rosada-Presidencia (21 de abril de 2021). Estados provinciales. Obtenido de: https://www.casarosada.gob.ar/nuestro-pais/organizacion?id=2619

Chaux, E., y Velásquez, A. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., y Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. Prevention science, 18(7), 828-838.

Cheyre, J. E., y Lagos, R. (2005). Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, y respuestas institucionales. Estudios Públicos, (97).

Chu, PH. and Chang, YY. (2017). John W, Creswell, Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Journal of Social and Administrative Sciences.

Clark, A., Rees, A., y Simmonds, A. (Eds.). (2017). Transnationalism, Nationalism and Australian History. Springer Singapore.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Santiago, Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). Situación de los derechos humanos en México. OAS. Documentos oficiales; OEA

Conde-Flores, S., García-Cabrero, B., y Alba-Meraz, A. M. (2017). Civic and Ethical Education in Mexico: From Classic Civics to the Development of Civic and Citizenship Competencies. In Civics and Citizenship (pp. 39-66). Brill Sense.

Consejo Nacional de la Infancia (2016). Política Nacional de la Infancia, Sistema Integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia. Santiago: Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

Constitución Política de Chile, artículo 5, inciso 2°. 11 de septiembre de 1980 (Chile).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3. 31 de enero de 1917 (México).

Consejo Nacional de Educación (2020). Índices Educación Superior. Recuperado de: https://www.cned.cl/indices-educacion-superior

Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas (2016). Observaciones finales sobre el quinto informe periódico del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte.

CPEIP (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf

Cox, C. (2011). Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres, (56), 1-9.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design. Qualitative Inquiry and Research Design (pp. 53–100)

Defensoría de la Niñez (21 de abril de 2021). Defensoría de la Niñez: ¿Quiénes somos? Obtenido de: https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/sobre-nosotros-adulto/quienes-somos-adulto/

Defensoría de la Niñez (21 de abril de 2021). ¿Qué se entiende por autonomía progresiva? Obtenido de: https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-se-entiende-por-autonomia-progresiva/#:~:text=Se%20entiende%20como%20la%20capacidad,se%20desarrollan%20mental%20y%20f%C3%ADsicamente

Defensoría de la Niñez (2020). Estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019, Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/wp- content/uploads/2020/05/Estudio_opinion_nna_2019-VF.pdf

Defensoría de la Niñez (2019) Cuenta pública, capítulo 1, Pag 42 y 43 Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2019/docs/I_cap1_2019_nacimiento.pdf

Delors, J. (1997) La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.

Department for Education (2013). Citizenship programmes of study:key stages 3 and 4 National curriculum in England. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/908347/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf

Department for Education (2021). National Curriculum Recuperado de: https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum#curriculum-by-key-stages

Dolgopol, D. G. (2012). La Década Infame en la Argentina: 1930-1943. Revista de Claseshistoria, (7), 1.

Donghi, T. H. (1975). Algunas observaciones sobre Germani, el surgimiento del peronismo y los migrantes internos. Desarrollo económico, 14(56), 765-781.

Donghi, T. H. (2013). Historia contemporánea de América latina. Alianza Editorial.

Education Council (2014). The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century. http://www.educationcouncil.edu.au/EC-Publications/EC-Publications-archive/EC-The-Adelaide-Declaration.aspx

Education GPS, OECD (2021). Australia Student performance (PISA 2018). https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUSytreshold=10ytopic=PI

Equality and Human Rights Commission (2016). England's most disadvantaged groups: Migrants, refugees and asylum seekers. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/is-england-fairer-2016-most-disadvantaged-groups-migrants-refugees-asylum-seekers.pdf

Escudero, E. B. (2018). Breve caracterización del sistema educativo mexicano. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 48(1), 35-52.

Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 27(1), 143-166.

Flick, U. (2014). Qualitative research. 5th Edition: London: SAGE.

Guerra-Sua, Á. M. (2019). Challenges for peacebuilding and citizenship learning in Colombia. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11(23), 169-186.

Hart, Roger A. 1992. "Children´s Participation: Form Tokenism to Citizenship". UNICEF International Child Development Centre.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Human Rights Watch (2019). Reino Unido Eventos de 2019 - Parte del capítulo de la UE. Recuperado de: https://www.hrw.org/es/world-report/2020/country-chapters/336578#

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (22 de abril de 2021), Revisado en: http://uis.unesco.org/en/country/mx

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2005). La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. EI modelo educativo del llDH. Unidad Pedagógica IIDH.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2019). Informe Anual 2019: Situación de los Derechos Humanos en Chile en el Contexto de la Crisis Social. Disponible desde: https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1701/Informe%20Final-2019.pdf?sequence=1yisAllowed=y [Revisado el 21.04.2021]

(2016) Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias. Disponible desde Internet: http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/993 [Revisado el 21.04.2021]

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH); Red de Equipos de Educación en DDHH (2016) Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias. Disponible desde Internet: http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/993 [Revisado el 21.04.2021]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). Informe 2018: La educación obligatoria en México. México: INEE.

IWGIA (2020). Pueblos indígenas en Australia. https://www.iwgia.org/es/australia.html#:~:text=Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20Australia,ind%C3%ADgena%20en%20Australia%20son%20alarmantes

IWGIA (2020). Pueblos Indígenas en Sápmi. https://www.iwgia.org/es/sami/3755-mi-2020-sapmi.html

Jiménez Franco, Valentina (2015). Revisión de sistemas nacionales de evaluación educativa para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa en México. México: INEE.

Kalmanovitz, S. (2019). Nueva historia económica de Colombia. Taurus.

Klainer, R. y Fernandez,M.(2008). La educación en derechos humanos en Argentina: ideas-fuerza de los años 80 a la actualidad, en: Magendzo, Abraham (ed.), Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Editorial SM. págs. 104- 128.

Krippendorff, K. (1990). Metodologías de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.

Lasagabaster, D., y Wigglesworth, G. (2009). Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia. Cuadernos Interculturales, 7(13), 88-108.

Ley 1.620 (2013). Ley de Convivencia Escolar, por la cual se crea “el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Disponible en: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf

Ley 1.732 (2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Disponible en: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf

Ley 19.253 (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 19.585 (1998). Modifica el código civil y otros cuerpos legales en materia de filiación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.286 (2008). Introduce modificaciones orgánicas y procedimentales a la Ley n° 19.968, que crea los tribunales de familia. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.379 (2009). Crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia "Chile crece contigo". Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.405 (2009). Crea el Instituto Nacional de Derechos Humanos. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.545 (2011). Modifica las normas sobre protección a la maternidad e incorpora el permiso postnatal parental. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.845 (2015). De Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Ley 20.885 (2015). Crea la Subsecretaría de Derechos Humanos y adecúa la ley orgánica del Ministerio de Justicia. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 20.911 (2016). Crea el Plan de formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 21.067 (2018). Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 21.090 (2018). Crea la Subsecretaría de la Niñez, modifica la ley n° 20.530, sobre Ministerio de Desarrollo Social, y modifica cuerpos legales que indica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.

Ley 25.633 (2002). Conmemoraciones, Instituyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Diario Oficial de la República de Argentina, Buenos Aires.

Ley 26.206 (2006). De educación Nacional. Diario Oficial de la República de Argentina, Buenos Aires.

Longoria, E. A. I. (2008). La institucionalización de la Educación en Derechos Humanos. Un desafío de los Organismos Públicos de Derechos Humanos en México. Transatlántica de educación, (4), 99-106.

Luna, F. (1993). La Argentina de Perón a Lanusse, 1943-1973. Planeta.

Lundy, Linda. 2007. 'Voice'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British educational research journal, 33(6), 927-942.

Macintyre, S., Atkinson, A., Lake, M., Pons, X., y Macintyre, S. (2000). A concise history of Australia. Cambridge University Press.

Magendzo, A. y Moreles, P. (2018). PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN. Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam (1948 - 2018), CATEDRA UNESCO. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Magendzo, A., y Pavez, J. (2018). Educando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde una mirada Controversial, en PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN, 141.

Marolla, J. y Pagès, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Historia y Memoria, (17), 153-184.

Melo, J. O. (2017). Historia mínima de Colombia. El Colegio de México AC.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Ministerio de Educación (2018), Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. División General de Educación.

Ministerio de Educación (2019). Orientaciones técnicas: Preguntas frecuentes sobre la diversificación de la enseñanza, para la implementación del Decreto 83. División de Educación General: Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación (2012) Currículum Nacional. Bases Curriculares Educación Básica. (20 de mayo 2021) Obtenido de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2018). Anuario Estadístico Educativo 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (20 de marzo de 2021). Estructura del Sistema Educativo: niveles y modalidades. Obtenido de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/estructura-sistema

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (20 de marzo de 2021). Indicadores Educativos. Obtenido de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (20 de marzo de 2021). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Obtenido de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (5 de marzo de 2021). Sistema Educativo Colombiano. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1#:~:text=El%20sistema%20educativo%20colombiano%20lo,)%2C%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior

Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Defensoría del Pueblo (2014), Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2014). Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf

Montero Bagatella, J. C. (2014). Historia del narcotráfico en México. Confines de relaciones internacionales y ciencia política, 10(19), 151-157.

Moss, P. A. (1996). Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices From Interpretive Research Traditions. Educational Researcher, 25(1), 20–29. https://doi.org/10.3102/0013189X025001020

National Assessment Program, NAP (2020). National Assessment Program. CIVICS AND CITIZENSHIP. 2019 National Report. https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/20210121-nap-cc-2019-public-report.pdf

National Indigenous Australians Agency (2020). Closing the Gap Report 2020. https://ctgreport.niaa.gov.au/sites/default/files/pdf/closing-the-gap-report-2020.pdf

Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., y De Marco, G. M. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nordin, Z. S., y Channa, M. A. (2017). A qualitative study of human rights education: An insight from the United Kingdom and Malaysia bridging the curriculum needs of students. Citizenship Teaching y Learning, 12(3), 299–320. doi:10.1386/ctl.12.3.299_1

O'Beirne Ranelagh, J. (2021). Encyclopedia Britannica. Ireland. Recuperado de: https://www.britannica.com/place/Ireland

OECD (2014). Indicadores de la OCDE. Nota país: Colombia (acceso 2 de marzo de 2021) Disponible en: https://www.oecd.org/education/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf

OECD (2015). "United Kingdom", in International Migration Outlook 2015, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2015/united-kingdom_migr_outlook-2015-43-en#page3

OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Nota país: Argentina. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ARG.pdf

OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Country Note, Australia. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_AUS.pdf

OECD (2019). Programme for International Student Assesment (PISA), Results from PISA 2018. Nota país: Colombia. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Country Note, United Kingdom. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GBR.pdf

OECD (2020). "United Kingdom", in OECD Better Life Index. Recuperado de: http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/united-kingdom-es/

OECD (2021). Sweden, Student Performance (PISA 2018). Recuperado de: https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SWE&treshold=10&topic=PI

ONU (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de http:// www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. recuperado de: https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/199/educacion.pdf?sequence=1yisAllowed=y

ONU (2012). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos; segunda etapa; plan de acción. Nueva York y Ginebra.

ONU (2016). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas: Santiago.

ONU (2017). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos; tercera etapa; plan de acción. Nueva York y Ginebra.

ONU (2 de marzo 2021) Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas. Obtenido de: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=37yLang=SP

ONU (21 de abril 2021) Derechos Humanos. Obtenido de https://www.un.org/es/global-issues/human-rights

Otero, A. E., y Córica, A. (2017). La performance del sistema educativo argentino en las últimas décadas. Análisis, 49(90 (En-Ju)), 17-37.

Oyhanarte, M. (2014). Corte Suprema y Acefalía: El Derrocamiento de Frondizi y la Asunción de Guido). El Derecho, (13.443).

Parliament, United Kingdom (2018). The Ties that Bind: Citizenship and Civic Engagement in the 21st Century Contents. Summary of conclusions and recommendations. https://publications.parliament.uk/pa/ld201719/ldselect/ldcitizen/118/11813.htm

Penhos, M. (2011). La educación en derechos humanos desde una aproximación lúdica: El modelo de Naciones Unidas. Revista Latinoamericana De Derechos Humanos, 22(1), 127-152. Recuperado a partir de https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/3739

Portal de Datos Mundiales Sobre la Migración (2021). Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte Estadísticas migratorias clave. https://migrationdataportal.org/es?i=stock_abs_yt=2020ycm49=826

PSHE Association (2020). Programme of Study for PSHE Education (key stages 1–5). Recuperado de: https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/programme-study-pshe-education-key-stages-1%E2%80%935

Poder Legislativo de México (1993), Ley General de Educación, Artículo 7. Última modificación del artículo: junio de 2016.

Presidencia de la República de Colombia (2006), Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (PNDE). Bogotá. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Ramírez, G. (2008). La educación en derechos humanos en México. Ideas– fuerza, tensiones y retos. Magendzo, A. (Ed.) Pensamiento e ideas– fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Chile: Editorial SM.

Resolución 16/1/2011. Declaración de las Naciones Unidas sobre Formación y Educación en Derechos Humanos. Resolución aprobada por el consejo de Derechos Humanos. 8 de abril de 2011.

Restrepo, Manuel (2008)., Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia, en: Magendzo, Abraham (ed.), Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Editorial SM. págs. 104- 128.

Robinson, C., Phillips, L., y Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. Educational Review, 72(2), 220–241. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182

Rozada, M. G., Nardowski, M., Gottau, V., y Moschetti, M. (2015). De Facto School Choice and Socioeconomic Segregation in Secondary Schools of Argentina. Departamento de Economía Universidad Torcuato Di Tella (No. 2015_05).

Sandberg, J. (2002). Human rights in Sweden. Revista IIDH, 36.

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación Inicial Docente para la educación inclusiva. Un análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la Educación Inclusiva. Calidad en la Educación, 46(1), 20-52.

Shier, Harry. 2001. "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations." Children y society 15,2: 107-117

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., y Friedman, T. (2018). Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Lationamericano. IEA.

Secretaria de Educación Pública (2008). Programa Integral de Formación Cívica y Ética, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Seguridad (2021). Programa mi Escuela Segura. Recuperado de: https://sseguridad.edomex.gob.mx/escuela_segura

Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. Revista latinoamericana de derechos humanos, 28(1), 87-15.

Sporre, K. (2020). Ethics in compulsory education – Human dignity, rights and social justice in five contexts. HTS Teologiese Studies / Theological Studies, 76(1).

Subsecretaria de Derechos Humanos (2018), Reporte de seguimiento Plan Nacional de Derechos Humanos. Chile: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Swain, T. (1993). A Place for Strangers: Towards a History of Australian Aboriginal Being. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511552175

Swedish Institute (2011). Datos sobre Suecia. Educación. https://sweden.se/wp-content/uploads/2013/11/Educacion-en-Suecia-high-resolution.pdf

Reichert, F. (2016). Learning for active citizenship: Are Australian youths Discovering Democracy at school? Education, Citizenship and Social Justice. 11(2), 130–144. doi:10.1177/1746197915626090

Ríos, J. (2017). El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 19(38), 593-618.

Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. International Review of Education, 48(3–4), 159–171. https://doi.org/10.1023/A:1020338300881

UNESCO (2006). Australia. World Data on Education, n°6. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/Australia/Australia.pdf

UNESCO (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

UNESCO. (17 de abril de 2021). COVID-19 Educational Disruption and Response. Obtenido de https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (21 de abril de 2021). ¿Qué son los derechos humanos?. Obtenido de https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014) Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. México Disponible desde Internet: https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf [Revisado el 11-01-2021]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Disponible desde Internet: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf [Revisado el 11-01-2021]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1989). Convención de los derechos del niño. Recuperado de https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf [Revisado el 21-04-2021]

Guerra-Sua, Á. M. (2019). Challenges for peacebuilding and citizenship learning in Colombia. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11(23), 169-186.

Velásquez, A. M., Jaramillo, R., Mesa, J. A., y Ferráns, S. D. (2017). Citizenship Education in Colombia: Towards the Promotion of a Peace Culture. In Civics and Citizenship (pp. 67-83). Brill Sense.

Vior, S. E., y Rodríguez, L. R. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. Pro-Posições, 23(2), 91-104. Vior, S. E., y Rodríguez, L. R. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. Pro-Posições, 23(2), 91-104.

Warren, A. R. (2013). Mother tongue tuition in Sweden-curriculum analysis and classroom experience. International Electronic Journal of Elementary Education, 6(1), 95-116.

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., y Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. Calidad en la educación, (52), 135-169.

8
ANEXOS

8.1 | ANEXO 1: BITÁCORAS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

A continuación, se presentan las bitácoras de cada grupo de discusión realizado con niños, niñas y adolescentes. Cada bitácora tiene 6 secciones. La primera corresponde a la descripción de los y las participantes. La segunda describe el nivel de participación que tuvo cada grupo focal en cuanto a ánimo, motivación y expectativas de los y las participantes. La tercera, sintetiza los temas y las actividades realizadas en el grupo focal. En la cuarta parte se detallan las principales dificultades presentadas durante la realización del grupo foca. La quinta parte consiste en reflexiones acerca de lo conversado. Finalmente, se detalla la existencia o no de situaciones o acciones vinculadas con una posible vulneración de derechos de los y las participantes de la actividad.

8.1.1 | BITÁCORA 1 DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Fecha: 7 de abril

Número de participantes (hombres mujeres): 3 mujeres (5 y 7 años)

Hora inicio: 17:00

Hora finalización: 17:45

Plataforma de conexión: Zoom

a) Participantes (cantidad y descripción):

Se invitó a 5 niños y niñas:

- Niño de 7 años (discapacidad cognitiva leve / V° región).
- Niño de 8 años (mapuche / X° región)
- Niña de 7 años (X° región)
- Niña de 5 años (Santiago)
- Niña de 6 años (Santiago)

De los 5 invitados llegaron solamente las 3 niñas.

b) Nivel de participación de los niños y niñas (ánimo, motivación, expectativas)

Las niñas fueron muy entusiastas al momento de participar, respondiendo las preguntas ya sea con los gestos enseñados para participar como utilizando el micrófono para hablar. En general hubo más respuesta a las preguntas cerradas. Frente a las preguntas abiertas, respondieron, pero con frases cortas y similares entre las 3.

c) Síntesis de los temas tratados en la actividad:

La actividad comenzó con una presentación de cada una de las participantes y de las moderadoras. Luego se pasó a la primera acción que consistía en ver un video sobre la discriminación en la escuela, presente en la planificación, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar. Finalmente, se les preguntó si les gustó la actividad.

La siguiente acción correspondió a realizar una de las actividades relacionadas con ciudadanía propuesta en el programa de Historia de 1° básico, acerca de cuidado de los espacios públicos que consistía en diagnosticar su conocimiento acerca del concepto de espacio público, para luego dibujar uno que fuera importante para ellas y finalmente expresar por qué es importante cuidar los espacios públicos. Luego se preguntó a las participantes si les gustó la actividad y si la cambiarían por alguna otra si es que la hicieran en el colegio.

d) Principales dificultades:

- Problemas de conexión de uno de los participantes, que finalmente no formó parte de la actividad por no lograr conectarse.
- Algunas interacciones se hacen más lentas cuando las niñas apagan la cámara.
- Problemas de audio. A una de las participantes se le escuchaba muy bajo.
- La moderadora que proyectaba la pantalla no podía ver a las participantes.
- Niñas de esa edad, se distraen fácilmente si las acciones son muy largas. No se realizaron todas las preguntas.

e) Reflexiones relevantes sobre lo conversado:

Las niñas dejaron entender que los temas relacionados con los DD.HH. no se tocan mucho en el colegio. La única que dijo que había escuchado hablar sobre los derechos de los NNA y que lo habían trabajado en el colegio, no recordaba mucho sobre el tema. Sin embargo, todas decían nunca haber vivido situaciones de discriminación en el colegio.

Frente a la actividad extraída del currículum, les gustó la dinámica de dibujar un espacio público. No quedó claro si la actividad permitía que reflexionaran en torno a por qué es importante cuidar los espacios públicos. La reflexión no fue muy profunda y las respuestas apuntaron más a lo que ellas creían que es una respuesta esperada.

f) Protocolo de vulneración a Derechos:

No se observaron situaciones ni acciones que se vincularan con una posible vulneración de derechos de las niñas participantes de la actividad. Dos de las niñas estaban acompañadas por sus madres y una estaba sola. Esta última prendía la cámara solo cuando hablaba, a elección de ella.

8.1.2 I BITÁCORA 2 DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Fecha: 14 de abril

Número de participantes (hombres mujeres): 5 (3 niños y 2 niñas)

Hora inicio: 17:00

Hora finalización: 18:15

Plataforma de conexión: Zoom

a) Participantes (cantidad y descripción):

Se invitó a 6 niños y niñas:

- Niña de 8 años (Santiago)
- Niño de 8 años (X° región / mapuche)
- Niño de 9 años (X° región)
- Niño de 11 años (X° región)
- Niño de 10 años (V° región / discapacidad cognitiva)
- Niña de 12 años (V° región / discapacidad cognitiva)

De los 6 invitados llegaron todos excepto el niño de 10 años de la V° región.

b) Nivel de participación de los niños y niñas (ánimo, motivación, expectativas)

Hubo una alta participación, ya fuera con los gestos enseñados para participar, como utilizando el micrófono para hablar. En general todos respondieron a todas las preguntas excepto la niña de 12 años que respondía con negativas o buscando contradecir las respuestas de los demás. Respondieron tanto a las preguntas cerradas como abiertas.

c) Síntesis de los temas tratados en la actividad:

La actividad comenzó con una presentación de las moderadoras y de cada uno de los participantes. Luego se pasó a la primera acción que consistía en ver un video sobre la discriminación en la escuela, presente en la planificación, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar. Finalmente, se les preguntó si les gustó la actividad.

La siguiente acción correspondió a realizar una de las actividades relacionadas con ciudadanía propuesta en el programa de Historia de primer ciclo, acerca de cuidado de los espacios públicos que consistía en diagnosticar su conocimiento acerca del concepto de espacio público, para luego dibujar uno que fuera importante para ellos y finalmente expresar por qué es importante cuidar los espacios públicos. Luego se preguntó a los participantes si les gustó la actividad, si les gustaría hacerla en el colegio y si consideraban que tenía relación con los derechos de las personas y por qué.

Finalmente se preguntó a los participantes si es que tenían algo más que agregar al cierre y se agradeció su participación.

d) Principales dificultades:

- Algunas interacciones se hacen más lentas cuando los niños apagan la cámara. Una niña en particular no prendió la cámara en toda la entrevista, pero participó hablando de vez en cuando por el micrófono, mostrando gestos de zoom y encendiendo la cámara para mostrar su dibujo.
- Demoras en responder por parte de los niños y desfase en la señal hace que la actividad se vuelva un poco más lenta.

e) Reflexiones relevantes sobre lo conversado:

Los participantes tenían conocimiento sobre los derechos de los NNA, varios de ellos afirmaron haberlos aprendido en el colegio, pero no recordaban cómo, aunque sí recordaban que fue en las asignaturas de historia y orientación. Las enseñanzas que más recordaban eran las de sus familias con respecto a los derechos humanos. Sin embargo, ninguno de los participantes dijo haber sufrido algún tipo de discriminación en el colegio. No generaron recomendaciones acerca de cómo enseñar ese contenido.

La actividad extraída del currículum les gustó, hubo reflexión en torno a la importancia de cuidar los espacios públicos y propondrían hacerla en el colegio, sin embargo, no fueron capaces de explicar en profundidad cómo esta actividad se relacionaba con los derechos de las personas, lo que era el contenido del OA relacionado con esa actividad en el programa de historia. Tampoco pudieron generar recomendaciones claras para trabajar el tema de la protección de los DD.HH. en el colegio.

f) Protocolo de vulneración a Derechos:

No existieron durante la actividad situaciones ni acciones que se pudieran considerar una posible vulneración de derechos de los y las participantes.

8.1.3 I BITÁCORA 3 DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Fecha: 10 de mayo

Número de participantes (hombres mujeres): 3 (2 mujeres y 1 hombre)

Hora inicio: 17:00

Hora finalización: 18:15

Plataforma de conexión: Zoom

a) Participantes (cantidad y descripción):

Se invitó a 5 adolescentes

- Adolescente (hombre) de 17 años (Pirque)
- Adolescente (mujer) de 17 años (Lo Espejo)
- Adolescente (mujer) de 17 años) (Pedro Aguirre Cerda)
- Adolescente (mujer) de 14 años (Punta Arenas)
- Adolescente (hombre) de 15 años (Punta Arenas)
- Niña de 12 años (V° región / discapacidad cognitiva)

De los 5 invitados llegaron solo los 3 de la Región Metropolitana.

b) Nivel de participación de los niños y niñas (ánimo, motivación, expectativas)

Los tres estudiantes participaron mucho a lo largo de la entrevista. Frente a cada una de las preguntas cada uno dio su respuesta y, a veces, más de una respuesta, además de complementar lo que decían los demás. Hubo mucho entusiasmo e interés por los temas tratados, así como reflexiones que fueron más allá de solamente responder a las preguntas hechas y que ampliaron la conversación hacia otras temáticas.

c) Síntesis de los temas tratados en la actividad:

La actividad comenzó con una presentación de la moderadora y los participantes. Luego se pasó a la primera acción que consistía en ver un video sobre los derechos de los NNA a recibir una protección preferente, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar y qué recomendaciones harían a sus profesores y profesoras para tratar esos temas en el colegio.

La siguiente acción correspondió en ver otro video sobre el enfoque de género en el aula escolar, seguido de preguntas acerca de si habían vivido situaciones de discriminación relacionada con el género en el colegio y si habían tenido alguna vez una clase similar a la del video. Además, se les comentó que en currículum nacional se había encontrado, como resultado de la investigación, pocas instancias en las que se hablara desde un enfoque de género y se les preguntó qué les parecía aquello y de qué manera el colegio podría ayudar a derribar estereotipos de género.

Luego, los participantes analizaron 2 objetivos del currículum nacional de ciencias relacionados con educación sexual integral. Frente a eso, se les preguntó qué temas les gustaría que formaran parte del currículum nacional, de qué manera les gustaría aprender sobre educación sexual en el colegio y si debería incluirse en alguna asignatura en particular o si debiese ser algo transversal.

Finalmente se preguntó a los participantes si es que tenían algo más que agregar al cierre y se agradeció su participación.

d) Principales dificultades:

- No hubo dificultades importantes durante el focus group.
- Los dos participantes de Punta Arenas no llegaron debido a una confusión en el horario, dado que en Punta Arenas hay una hora menos.

e) Reflexiones relevantes sobre lo conversado:

Los participantes tenían conocimiento sobre los derechos de los NNA. En general, los 3 participantes otorgaron gran relevancia a tratar los temas de derechos humanos y derechos de los NNA en la escuela. Uno de ellos afirmó haberlo aprendido en el colegio, tanto en los primeros cursos de básica, como en la asignatura de educación ciudadana, y realizó una crítica a la forma en que se los enseñaron, ya que fue de manera abstracta y con el fin de que aprendieran de memoria los derechos.

Consideran que es necesario que los derechos humanos se enseñen integralmente, en torno a situaciones reales, contextualizados, en base a ejemplos de otros países y con perspectiva histórica.

Con respecto al enfoque de género, los participantes no mencionaron contenidos ni asignaturas específicas donde debiese tratarse el tema, sino que estuvieron de acuerdo en que el enfoque de género debe vivirse en el colegio, desde los y las profesoras hasta los y las estudiantes, que la forma de aprenderlo es modelarlo y tener un ambiente libre de diferenciaciones arbitrarias (relacionadas con reglas del colegio, comentarios de los profesores y prácticas en la sala de clases y en algunas asignaturas como educación física), así como libre de discriminación hacia cualquier género y diversidades sexuales.

Con respecto a la educación sexual, se puede concluir que los participantes consideran que la forma en que se aborda en el colegio es poco profunda y poco auténtica, que no se relaciona con lo que ellos y ellas viven, cayendo en tabúes y omisiones, sobre todo relacionados con la sexualidad femenina, homosexual, transexual y de otras orientaciones sexuales. Mencionaron que debería existir una asignatura en el currículum de educación sexual, que comenzara desde los primeros años de básica, y que tocara temas transversales y pertinentes como la prevención del abuso, el abuso en el pololeo, la formas de prevenir enfermedades de transmisión sexual y que sea una asignatura práctica en que puedan ver y aprender desde demostraciones e imágenes más claras que no se muestran hoy. También se mencionó la idea de que estas temáticas se abordaran de una u otra manera en cada asignatura desde la perspectiva de la disciplina correspondiente. Una de las participantes mencionó, además, que este tipo de educación debiese incorporar temas de salud mental. Finalmente, se concluyó que el colegio es una institución que tiene el potencial de generar cambios positivos en la forma de entender los derechos y la sexualidad, por lo que estos temas deberían reforzarse en el currículum para que estén más presentes y de mejor manera en el colegio.

f) Protocolo de vulneración a Derechos:

No se presentaron situaciones ni acciones que se vincularan con una posible vulneración de derechos de los y las participantes de la actividad. La profesora jefa de dos de las participantes estuvo presente durante toda la entrevista con previo aviso y sin intervenir en ningún momento.

8.1.4 I BITÁCORA 4 DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Fecha: 12 de mayo

Número de participantes (hombres mujeres): 6 (2 hombres y 4 mujeres)

Hora inicio: 17:00

Hora finalización: 18:00

Plataforma de conexión: Zoom

a) Participantes (cantidad y descripción):

Se invitó a 9 adolescentes

- Adolescente (mujer) de 16 años (Valdivia)
- Adolescente (mujer) de 15 años (Los Lagos)
- Adolescente (mujer) de 14 años (Punta Arenas)
- Adolescente (hombre) de 15 años (Punta Arenas)
- Adolescente (hombre) de 15 años (Arauco)
- Adolescente (mujer) de 15 años (Valdivia)
- Adolescente (mujer) de 15 años (Santiago)
- Adolescente (mujer) de 17 años (Santiago)
- Adolescente (mujer) de 17 años (San Bernardo)

De los 9 invitados llegaron solo los 6 que no eran de la Región Metropolitana.

Hubo participación en todas las actividades, sin embargo, por momentos fue difícil que tomaran la iniciativa para opinar. Cuando alguno o alguna se animaba a participar lo hacía con entusiasmo y desarrollando más de una idea, pero de todas formas resultó un tanto fragmentada la conversación y la interacción entre los y las participantes. Solo una participante prendió la cámara, quien fue la que más participó, mientras que todos los demás opinaban a través del micrófono. No se utilizó el chat.

b) Nivel de participación de los niños y niñas (ánimo, motivación, expectativas)

Hubo una alta participación, ya fuera con los gestos enseñados para participar, como utilizando el micrófono para hablar. En general todos respondieron a todas las preguntas excepto la niña de 12 años que respondía con negativas o buscando contradecir las respuestas de los demás. Respondieron tanto a las preguntas cerradas como abiertas.

c) Síntesis de los temas tratados en la actividad:

La actividad comenzó con una presentación de la moderadora y los participantes. Luego se pasó a la primera acción que consistía en ver un video sobre los derechos de los NNA a recibir una protección preferente, seguido de preguntas acerca de si conocen los derechos de los NNA, si esos temas se tratan en sus colegios y si habían vivido alguna vez una situación similar y qué recomendaciones harían para tratar esos temas en el colegio.

La siguiente acción consistió en ver otro video sobre el cuidado del medio ambiente y la participación de estudiantes en proyectos de ayuda a la comunidad. Luego de ver el video, se les plantearon preguntas acerca de si alguna vez habían iniciado algún proyecto similar voluntariamente o en el colegio. Se les preguntó qué recomendaciones harían para llevarlo a cabo.

La tercera actividad fue revisar 2 objetivos del currículum nacional relacionados con la toma de decisiones por parte de los y las estudiantes y se les planteó la pregunta acerca de cómo creen ellos que se podría das más responsabilidad y autonomía a los y las estudiantes en los colegios.

Como última actividad, se les consultó acerca de aquellos temas relacionados con sus derechos que les gustaría que estuvieran incluidos en el currículum nacional y si estos deberían ser parte de alguna asignatura en particular o si debieran ser algo transversal a todas las asignaturas.

Finalmente se preguntó a los participantes si es que tenían algo más que agregar al cierre y se agradeció su participación.

d) Principales dificultades:

Solo una participante prendió la cámara, lo que hizo que la conversación fuera un poco menos fluida.

e) Reflexiones relevantes sobre lo conversado:

Los y las participantes en general tenían conocimiento sobre los derechos de los NNA y le otorgaron gran relevancia a tratar los temas de derechos humanos y derechos de los NNA en la escuela. Casi todos ellos dijeron haber tratado los temas en el colegio, pero recalcaron que se hacía de manera bastante superficial, poco profunda, esporádica y que consideraban necesario comenzar a discutir esos temas desde los primeros años de enseñanza básica, bajo el argumento de que ellos y ellas mismas no conocían sus derechos cuando eran más pequeños. Además, propusieron que se enseñara a niños y niñas sobre los derechos humanos y de los NNA por medio de juegos.

Con respecto a la autonomía, toma de decisiones y realización de proyectos en el colegio, frente a la pregunta de si es que habían participado o iniciado un proyecto de ayuda a la comunidad desde el colegio, al menos 4 respondieron que sí, que habían realizado proyectos orientados al cuidado del medio ambiente en su comunidad, todos desde la asignatura de tecnología en distintos momentos de su enseñanza.

A modo de recomendación para tener más instancias de iniciativas y proyectos que provengan de los y las estudiantes y que apunten hacia la comunidad, los y las participantes propusieron que las instancias que habían vivido en tecnología debían replicarse en otras asignaturas, que se implementaran talleres en sus colegios con

temáticas como el cuidado del medio ambiente, que ese tipo de proyectos no se hagan por una nota, ni por obligación, sino que se realicen por iniciativa de los y las estudiantes frente a temas de su interés. Además, recalcaron que es importante tratar esos temas complejos de manera que todos y todas las estudiantes puedan entenderlos, sin importar su edad.

Frente a las temáticas que les gustaría que abordara el currículum, una de las participantes dijo que en general se invisibilizaba a las personas de distinto género o transexuales en todas las temáticas que se abordan en el colegio. Se mencionó, además, como temas de interés la educación financiera y economía, educación cívica (instituciones, funcionamiento de diversos sistemas sociales), educación sexual integral, valoración por la diversidad y mecanismos y organismos por medio de los cuales hacer valer y respetar sus derechos.

Se puede concluir que los y las participantes consideran como algo muy relevante poder emprender proyectos abiertos a la comunidad de manera autónoma, pero que es necesario que las escuelas les den la oportunidad de hacerlo, desde diversas asignaturas, eligiendo libremente los temas y motivaciones de los proyectos y que estos estén fuera del ámbito de las calificaciones y lo que ellos y ellas consideran obligaciones académicas.

Asimismo, ellos y ellas consideran que el tema de sus derechos se ha trabajado poco y superficialmente en el colegio y que deberían tener las herramientas y conocimientos para poder defender por sí mismos sus derechos, acudir a las instituciones correspondientes o entender los conductos a seguir desde pequeños para hacer valer sus derechos. Consideran que el tema de los derechos de los NNA se trata de manera abstracta y desde muy grandes, sin instancias prácticas y adaptadas al lenguaje de los niños y niñas.

afirmaron haberlos aprendido en el colegio, pero no recordaban cómo, aunque sí recordaban que fue en las asignaturas de historia y orientación. Las enseñanzas que más recordaban eran las de sus familias con respecto a los derechos humanos. Sin embargo, ninguno de los participantes dijo haber sufrido algún tipo de discriminación en el colegio. No generaron recomendaciones acerca de cómo enseñar ese contenido.

La actividad extraída del currículum les gustó, hubo reflexión en torno a la importancia de cuidar los espacios públicos y propondrían hacerla en el colegio, sin embargo, no fueron capaces de explicar en profundidad cómo esta actividad se relacionaba con los derechos de las personas, lo que era el contenido del OA relacionado con esa actividad en el programa de historia. Tampoco pudieron generar recomendaciones claras para trabajar el tema de la protección de los DD.HH. en el colegio.

f) Protocolo de vulneración a Derechos:

No hubo situaciones ni acciones que aludieran a posibles vulneraciones de derechos de los y las adolescentes participantes de la actividad.

8.2 | ANEXO 2: ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM ESCOLAR, LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

8.2.1 | SECCIÓN I. ANÁLISIS CURRICULAR A NIVEL ESCOLAR

» Objetivos de Fundamentales Transversales (OFT)

TABLA A1. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES TOTALES A DD.HH. EN LOS OAT

DIMENSIÓN	INDICADOR	N° MENCIONES
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	-
	2. Normas de Derechos de NNA	-
	3. Historia de los DD.HH.	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	1
	7. Derechos civiles y políticos	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	1
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-
	14. Identidad nacional	2
	15. Comunicación	-
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	1
	18. Principios de no discriminación	-
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Resolución de problemas	3
	20. Valoración por la diversidad	3
	21. Valoración por la democracia	-
	22. Inclusión en la enseñanza	1
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-
	24. Análisis crítico de la información	4
	25. Capacidad de decidir	1
	26. Participación	3
	27. Promoción de los DD.HH.	1
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-
	29. Forma de la comunicación	1
	30. Convivencia	2

	31. Enfoque de género	-
	32. Educación sexual integral	1
	33. Autocuidado	2
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	1
	35. Ciudadanía digital	2
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	2
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-
	38. Intención de la comunicación	1
	39. Activismo	-
	40. Comunitarismo	4
	41. Identidad	2
	42. Inclusión	-
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	1
	44. Protección de los DD.HH.	1
	Totales	**41**

» Objetivos de Aprendizaje (OA)

TABLA A2. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES TOTALES A DD.HH. Y PORCENTAJES TOTALES EN LOS OA

DIMENSIÓN	INDICADOR	N° MENCIONES	%
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	4	1%
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	6	1%
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	2	0%
	5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.	5	1%
	6. Derechos exclusivos de los NNA	3	0%
	7. Derechos civiles y políticos	5	1%
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	6	1%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	1	0%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	2	0%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	1	0%
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	3	0%
	14. Identidad nacional	11	1%
	15. Comunicación	130	17%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	11	1%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	3	0%

Vivencia de los Derechos Humanos	**18.** Resolución de problemas	7	1%
	19. Principios de no discriminación	125	16%
	20. Valoración por la diversidad	7	1%
	21. Valoración por la democracia	7	1%
	22. Inclusión en la enseñanza	-	-
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	3	0%
	24. Análisis crítico de la información	156	20%
	25. Capacidad de decidir	52	7%
	26. Participación	38	5%
	27. Promoción de los DD.HH.	2	0%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-
	29. Forma de la comunicación	35	4%
	30. Convivencia	22	3%
	31. Enfoque de género	-	-
	32. Educación sexual integral	4	1%
	33. Autocuidado	38	5%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	26	3%
	35. Ciudadanía digital	11	1%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	3	0%
Agencia para los Derechos Humanos	**37.** Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-
	38. Intención de la comunicación	11	1%
	39. Activismo	1	0%
	40. Comunitarismo	10	1%
	41. Identidad	25	3%
	42. Inclusión	-	-
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	6	1%
	44. Protección de los DD.HH.	3	0%
	Totales	**785**	**100%**

TABLA A3. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN OA, POR ASIGNATURAS

DIMENSIÓN	INDICADOR	LENGUAJE (N=196)	MATEMÁTICA (N=182)	HISTORIA (N=264)	CIENCIAS (N=143)
Conciencia sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	-	-	2%	-
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	2%	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	1%	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	2%	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	-	-	1%	1%
	7. Derechos civiles y políticos	-	-	2%	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-	-	2%	-
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-	-
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	-	1%	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	1%	-
	14. Identidad nacional	-	-	4%	-
	15. Comunicación	32%	13%	9%	15%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	-	2%	3%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	-	-	1%	-
	18. Principios de no discriminación	1%	-	2%	-
Vivencia de los Derechos Humanos	**19. Principios de no discriminación**	1%	57%	4%	6%
	20. Valoración por la diversidad	-	-	2%	1%
	21. Valoración por la democracia	-	-	3%	-
	22. Inclusión en la enseñanza	-	-	-	-
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	1%	1%
	24. Análisis crítico de la información	28%	16%	18%	17%
	25. Capacidad de decidir	10%	6%	5%	6%
	26. Participación	3%	2%	6%	8%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	1%	-
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-	-	-

	29. Forma de la comunicación	10%	1%	5%	1%
	30. Convivencia	3%	-	6%	-
	31. Enfoque de género	-	-	-	-
	32. Educación sexual integral	-	-	-	3%
	33. Autocuidado	-	-	2%	24%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	-	-	3%	13%
	35. Ciudadanía digital	1%	3%	1%	1%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	-	-	1%	-
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	-	-
	38. Intención de la comunicación	4%	1%	1%	-
	39. Activismo	-	-	-	-
	40. Comunitarismo	-	-	3%	1%
	41. Identidad	9%	-	3%	-
	42. Inclusión	-	-	-	-
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	-	-	2%	1%
	44. Protección de los DD.HH.	-	1%	-	-

N TOTAL = 785 MENCIONES.

TABLA A4. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN OA, SEGÚN NIVELES DE ENSEÑANZA

DIMENSIÓN	INDICADOR	1° - 6° (N=388)	7° - II° (N=282)	III° - IV° (N=115)
Conciencia sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	-	1%	1%
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	2%	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	1%
	5. Influencia en la toma de decisiones	1%	1%	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	1%	-	-
	7. Derechos civiles y políticos	1%	1%	1%
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-	1%	3%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	1%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	1%	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	1%
	14. Identidad nacional	3%	-	-
	15. Comunicación	21%	15%	6%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	1%	2%	1%

	17. Reconocerse como sujeto de derecho	1%	-	-
	18. Principios de no discriminación	2%	-	1%
Vivencia de los Derechos Humanos	**19. Principios de no discriminación**	**14%**	**19%**	**13%**
	20. Valoración por la diversidad	-	2%	1%
	21. Valoración por la democracia	1%	1%	2%
	22. Inclusión en la enseñanza	-	-	-
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	1%	1%
	24. Análisis crítico de la información	**12%**	**27%**	**29%**
	25. Capacidad de decidir	7%	5%	7%
	26. Participación	5%	4%	7%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	1%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-	-
	29. Forma de la comunicación	6%	3%	3%
	30. Convivencia	5%	1%	-
	31. Enfoque de género	-	-	-
	32. Educación sexual integral	-	1%	-
	33. Autocuidado	5%	4%	5%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	-	-	3%
	35. Ciudadanía digital	-	1%	7%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	1%	-	-
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	-
	38. Intención de la comunicación	1%	2%	-
	39. Activismo	-	-	-
	40. Comunitarismo	2%	-	3%
	41. Identidad	5%	2%	-
	42. Inclusión	-	-	-
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	1%	-	1%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	2%

» Introducciones de Bases Curriculares y Programas

TABLA A5. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES TOTALES A DD.HH. Y PORCENTAJES EN LAS BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS

DIMENSIÓN	INDICADOR	N° MENCIONES	%
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	16	1,3%
	2. Normas de Derechos de NNA	1	0,1%
	3. Historia de los DD.HH.	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	1	0,1%
	5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.	3	0,2%
	6. Derechos exclusivos de los NNA	6	0,5%
	7. Derechos civiles y políticos	2	0,2%
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	7	0,6%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	1	0,1%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	1	0,1%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	8	0,6%
	14. Identidad nacional	20	1,6%
	15. Comunicación	64	5,2%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	3	0,2%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	17	1,4%
	18. Resolución de problemas	15	1,2%
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	117	9,4%
	20. Valoración por la diversidad	38	3,1%
	21. Valoración por la democracia	21	1,7%
	22. Inclusión en la enseñanza	106	8,6%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	1	0,1%
	24. Análisis crítico de la información	142	11,5%
	25. Capacidad de decidir	83	6,7%
	26. Participación	121	9,8%
	27. Promoción de los DD.HH.	11	0.9%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	4	0.3%
	29. Forma de la comunicación	32	2,6%
	30. Convivencia	31	2,5%
	31. Enfoque de género	13	1,0%
	32. Educación sexual integral	4	0,3%
	33. Autocuidado	30	2,4%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	28	2,3%
	35. Ciudadanía digital	33	2,7%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	15	1,2%

Agencia para los Derechos Humanos	**37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.**	-	-
	38. Intención de la comunicación	**65**	**5,2%**
	39. Activismo	3	0,2%
	40. Comunitarismo	48	3,9%
	41. Identidad	**62**	**5,0%**
	42. Inclusión	10	0,8%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	49	4,0%
	44. Protección de los DD.HH.	7	0,6%
	Totales	**1239**	**100%**

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | LOS CÓDIGOS POR SOBRE 5% DE MENCIONES HAN SIDO DESTACADOS.

TABLA A6. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS, SEGÚN ASIGNATURAS

DIMENSIÓN	INDICADOR	LENGUAJE (N=248)	MATEMÁTICA (N=153)	HISTORIA (N=191)	CIENCIAS (N=144)
Conciencia sobre los Derechos Humanos	**1. Normas de DD.HH.**	-	-	3%	-
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	1%	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	-	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	-	-	-	-
	7. Derechos civiles y políticos	-	-	-	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-	-	1%	-
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-	1%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	-	1%	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	1%	-
	14. Identidad nacional	1%	-	4%	-
	15. Comunicación	5%	12%	3%	8%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	-	1%	1%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	-	-	2%	-
	18. Principios de no discriminación	-	-	2%	-

Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	4%	31%	5%	9%
	20. Valoración por la diversidad	5%	-	4%	1%
	21. Valoración por la democracia	-	-	6%	-
	22. Inclusión en la enseñanza	2%	10%	4%	6%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	1%	-
	24. Análisis crítico de la información	22%	9%	13%	13%
	25. Capacidad de decidir	11%	10%	3%	6%
	26. Participación	13%	13%	6%	13%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	4%	-
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-	-	-
	29. Forma de la comunicación	5%	2%	3%	1%
	30. Convivencia	1%	1%	4%	5%
	31. Enfoque de género	-	1%	2%	4%
	32. Educación sexual integral	-	-	-	1%
	33. Autocuidado	1%	-	-	10%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	-	-	3%	10%
	35. Ciudadanía digital	2%	1%	2%	4%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	-	-	1%	-
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	-	-
	38. Intención de la comunicación	17%	2%	5%	1%
	39. Activismo	-	-	1%	1%
	40. Comunitarismo	3%	5%	8%	1%
	41. Identidad	4%	2%	4%	-
	42. Inclusión	-	-	1%	-
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	3%	1%	3%	4%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	4%	-

TABLA A7. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS, SEGÚN NIVELES DE ENSEÑANZA

DIMENSIÓN	INDICADOR	PÁRVULOS (N=88)	1° - 6° (N=304)	7° - II° (N=511)	III° - IV° (N=336)
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	2%	1%	3%	1%
	2. Normas de Derechos de NNA	1%	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	-	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	-	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	6%	-	-	-
	7. Derechos civiles y políticos	1%	-	-	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	1%	1%	-	-
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-	-
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	-	-	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	1%	2%	-	-
	14. Identidad nacional	-	3%	2%	-
	15. Comunicación	6%	8%	5%	4%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	1%	-	-
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	5%	1%	1%	2%
	18. Principios de no discriminación	-	1%	2%	1%
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	5%	7%	11%	11%
	20. Valoración por la diversidad	7%	5%	2%	3%
	21. Valoración por la democracia	-	2%	1%	3%
	22. Inclusión en la enseñanza	16%	8%	8%	8%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	-	-
	24. Análisis crítico de la información	-	12%	13%	11%
	25. Capacidad de decidir	7%	6%	7%	6%
	26. Participación	13%	11%	8%	11%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	1%	2%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	2%	1%	-	-
	29. Forma de la comunicación	-	5%	2%	3%
	30. Convivencia	3%	3%	3%	1%

	31. Enfoque de género	-	2%	1%	1%
	32. Educación sexual integral	-	-	1%	-
	33. Autocuidado	5%	3%	3%	1%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	3%	2%	2%	2%
	35. Ciudadanía digital	-	1%	3%	5%
	36. Reconocer implicancias sociales/ comunitarias de los DD.HH.	1%	-	1%	3%
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	-	-
	38. Intención de la comunicación	-	5%	6%	7%
	39. Activismo	-	-	-	1%
	40. Comunitarismo	6%	2%	4%	5%
	41. Identidad	8%	3%	6%	4%
	42. Inclusión	1%	-	1%	2%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	1%	3%	5%	4%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	-	1%

N TOTAL = 1.239 MENCIONES.

NOTA | LOS CÓDIGOS CON MENCIONES IGUAL O SUPERIORES A 10% HAN SIDO DESTACADOS.

8.2.2 I SECCIÓN II. OFERTA CURRICULAR CPEIP 2019-2020

TABLA A8. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES TOTALES A DD.HH. Y PORCENTAJES EN LA OFERTA DE CURSOS DE CPEIP 2019-2020

DIMENSIÓN	INDICADOR	N° MENCIONES	%
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	15	1%
	2. Normas de Derechos de NNA	2	0%
	3. Historia de los DD.HH.	1	0%
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-
	5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.	1	0%
	6. Derechos exclusivos de los NNA	24	2%
	7. Derechos civiles y políticos	6	1%
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	16	1%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	2	0%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	2	0%
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	5	0%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-
	14. Identidad nacional	2	0%
	15. Comunicación	52	4%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	1	0%

	17. Reconocerse como sujeto de derecho	6	1%
	18. Resolución de problemas	17	1%
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	58	5%
	20. Valoración por la diversidad	101	8%
	21. Valoración por la democracia	18	2%
	22. Inclusión en la enseñanza	**149**	**12%**
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	1	0,1%
	24. Análisis crítico de la información	67	6%
	25. Capacidad de decidir	**132**	**11%**
	26. Participación	**246**	**21%**
	27. Promoción de los DD.HH.	8	1%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	13	1%
	29. Forma de la comunicación	1	0%
	30. Convivencia	37	3%
	31. Enfoque de género	41	3%
	32. Educación sexual integral	3	0%
	33. Autocuidado	17	1%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	7	1%
	35. Ciudadanía digital	8	1%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	-	-
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	5	0%
	38. Intención de la comunicación	14	1%
	39. Activismo	2	0%
	40. Comunitarismo	-	-
	41. Identidad	12	1%
	42. Inclusión	23	2%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	85	7%
	44. Protección de los DD.HH.	1	0%
	Totales	**1200**	**100%**

N TOTAL = 1.200 MENCIONES.

NOTA | LOS CÓDIGOS CON MENCIONES IGUAL O SUPERIORES A 10% HAN SIDO DESTACADOS.

TABLA A9. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN CURSOS CPEIP 2019-2020, POR MODALIDAD DE ENSEÑANZA

DIMENSIÓN	INDICADOR	PRESENCIAL	*B-LEARNING*	*E-LEARNING*
Conciencia sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	4%	1%	-
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	-	3%	2%
	7. Derechos civiles y políticos	2%	-	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	4%	1%	-
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	-	1%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	-
	14. Identidad nacional	-	-	-
	15. Comunicación	8%	2%	4%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	-	-
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	1%	1%	-
	18. Principios de no discriminación	3%	2%	-
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	5%	3%	7%
	20. Valoración por la diversidad	9%	11%	5%
	21. Valoración por la democracia	2%	2%	-
	22. Inclusión en la enseñanza	3%	11%	20%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	-
	24. Análisis crítico de la información	10%	7%	2%
	25. Capacidad de decidir	9%	9%	15%
	26. Participación	13%	20%	25%
	27. Promoción de los DD.HH.	2%	-	4%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	2%	1%
	29. Forma de la comunicación	-	-	-
	30. Convivencia	2%	5%	2%
	31. Enfoque de género	5%	5%	1%
	32. Educación sexual integral	-	1%	-
	33. Autocuidado	2%	1%	1%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	1%	1%	-
	35. Ciudadanía digital	-	1%	1%

	36. Reconocer implicancias sociales/ comunitarias de los DD.HH.	-	-	-
Agencia para los Derechos Humanos	37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	1%
	38. Intención de la comunicación	4%	1%	-
	39. Activismo	-	-	-
	40. Comunitarismo	-	-	-
	41. Identidad	-	1%	1%
	42. Inclusión	2%	2%	2%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	7%	7%	8%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	-
	Total	100%	100%	100%

N TOTAL = 1.201 MENCIONES.

NOTA | LOS CÓDIGOS CON MENCIONES IGUAL O SUPERIORES A 10% HAN SIDO DESTACADOS.

TABLA A10. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN CURSOS CPEIP 2019-2020, POR ACTOR DESTINATARIO

DIMENSIÓN	INDICADOR	DIRECTIVOS	DOCENTES 1° - 6°	DOCENTES (N=511)	E. PÁRVULOS	TRANSVERSAL
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	-	1%	1%	-	2%
	2. Normas de Derechos de NNA	-	-	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	-	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	-	-	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	-	-	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	-	1%	1%	7%	3%
	7. Derechos civiles y políticos	-	-	1%	-	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-	1%	1%	-	2%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-	-	-
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	5%	-	-	2%	1%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-	-	-

	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	-	-	-
	14. Identidad nacional	-	-	-	-	-
	15. Comunicación	-	5%	6%	-	3%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	-	-	-	-
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	-	-	1%	-	1%
	18. Principios de no discriminación	-	5%	6%	2%	3%
Vivencia de los Derechos Humanos	**19.** Principios de no discriminación	-	2%	1%	12%	2%
	20. Valoración por la diversidad	-	10%	7%	12%	10%
	21. Valoración por la democracia	-	2%	2%	-	1%
	22. Inclusión en la enseñanza	-	16%	12%	12%	11%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	-	-	-
	24. Análisis crítico de la información	-	6%	8%	2%	3%
	25. Capacidad de decidir	30%	8%	12%	12%	11%
	26. Participación	25%	22%	19%	22%	21%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	1%	-	1%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-	-	-	3%
	29. Forma de la comunicación	-	-	-	-	-
	30. Convivencia	5%	4%	3%	2%	3%
	31. Enfoque de género	-	6%	4%	-	2%
	32. Educación sexual integral	-	1%	-	-	-
	33. Autocuidado	5%	1%	2%	-	2%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	-	1%	1%	-	-
	35. Ciudadanía digital	-	-	1%	-	1%
	36. Reconocer implicancias sociales/ comunitarias de los DD.HH.	-	-	-	-	-

Agencia para los Derechos Humanos	**37.** Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	5%	-	-	2%	1%
	38. Intención de la comunicación	-	1%	2%	2%	-
	39. Activismo	-	-	-	-	-
	40. Comunitarismo	-	-	-	-	-
	41. Identidad	5%	-	1%	-	2%
	42. Inclusión	-	1%	1%	-	3%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	15%	6%	8%	7%	6%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	-	-	-

8.2.3 I SECCIÓN III. MALLAS CURRICULARES DE PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TABLA A11. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES TOTALES A DD.HH. Y PORCENTAJES LAS MALLAS CURRICULARES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN EN CUATRO UNIVERSIDADES CHILENAS (PUC, PUCV, UNAB Y UFRO)

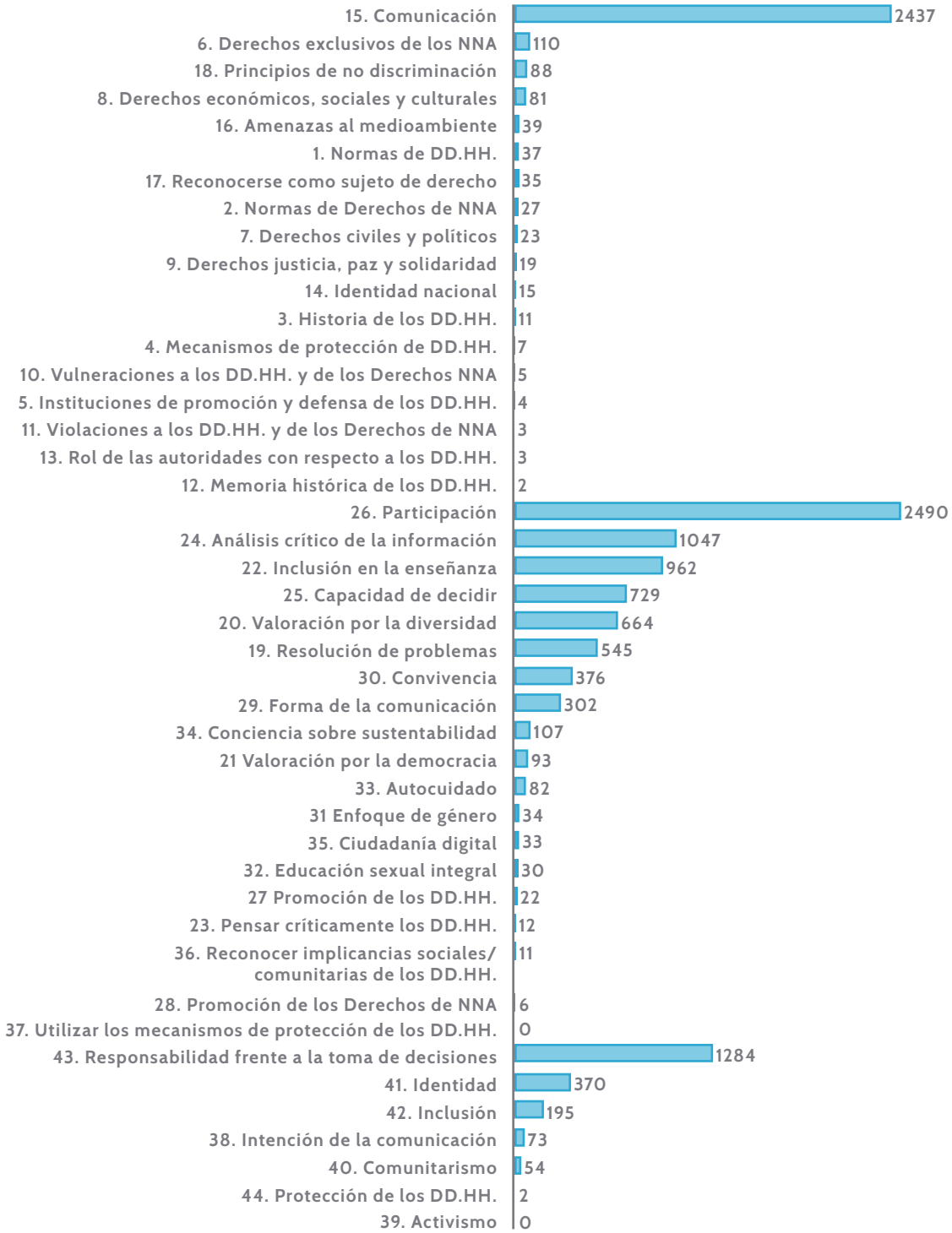
DIMENSIÓN	INDICADOR	N° MENCIONES	%
Conocimiento sobre los Derechos Humanos	**1.** Normas de DD.HH.	37	0%
	2. Normas de Derechos de NNA	27	0%
	3. Historia de los DD.HH.	11	0%
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	7	0%
	5. Instituciones de promoción y defensa de los DD.HH.	4	0%
	6. Derechos exclusivos de los NNA	110	1%
	7. Derechos civiles y políticos	23	0%
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	81	1%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	19	0%
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	5	0%
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	3	0%
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	2	0%
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	3	0%
	14. Identidad nacional	15	0%
	15. Comunicación	**2437**	**20%**
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	39	0%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	35	0%
	18. Resolución de problemas	88	1%

Vivencia de los Derechos Humanos	**19. Principios de no discriminación**	545	4%
	20. Valoración por la diversidad	664	5%
	21. Valoración por la democracia	93	1%
	22. Inclusión en la enseñanza	962	8%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	12	0%
	24. Análisis crítico de la información	1047	8%
	25. Capacidad de decidir	729	6%
	26. Participación	2490	20%
	27. Promoción de los DD.HH.	22	0%
	28. Promoción de los Derechos de NNA	6	0%
	29. Forma de la comunicación	302	2%
	30. Convivencia	376	3%
	31. Enfoque de género	34	0%
	32. Educación sexual integral	30	0%
	33. Autocuidado	82	1%
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	107	1%
	35. Ciudadanía digital	33	0%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	11	0%
Agencia para los Derechos Humanos	**37. Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.**	-	-
	38. Intención de la comunicación	73	1%
	39. Activismo	1	0%
	40. Comunitarismo	54	0%
	41. Identidad	370	3%
	42. Inclusión	195	2%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	1284	10%
	44. Protección de los DD.HH.	2	0%
	Totales	12.470	100%

FUENTEL | ELABORACIÓN PROPIA.

NOTA | LOS CÓDIGOS CON MENCIONES IGUAL O SUPERIORES A 10% HAN SIDO DESTACADOS.

GRÁFICO A1. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN MALLAS DE CARRERAS DE EDUCACIÓN



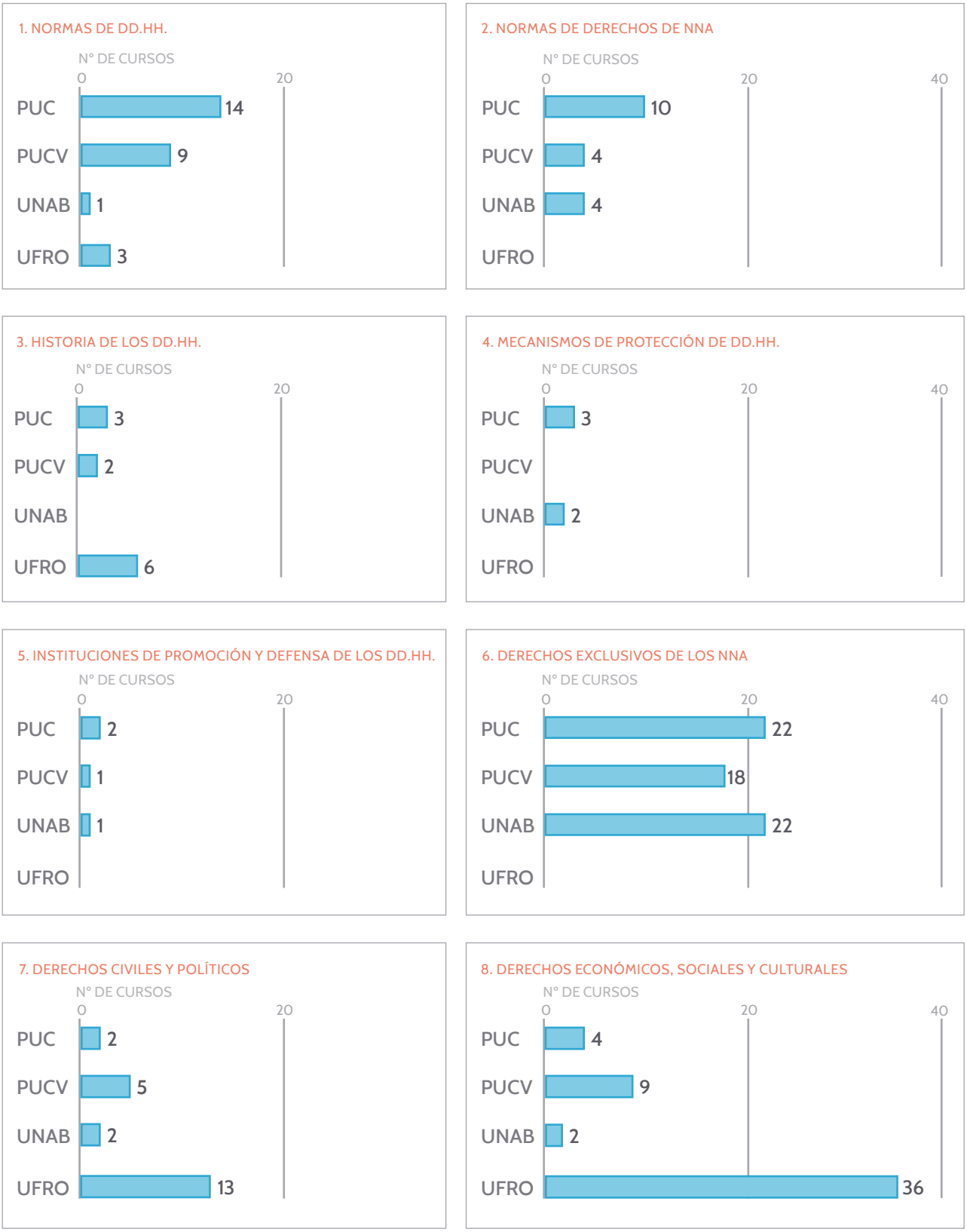
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 12.470 MENCIONES.

TABLA A12. | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN MALLAS DE PEDAGOGÍA, POR UNIVERSIDAD

DIMENSIÓN	INDICADOR	PUC (N=2.743)	PUCV (N=4.326)	UNAB (N=1.934)	UFRO (N=3.467)
Conciencia sobre los Derechos Humanos	1. Normas de DD.HH.	1%	-	-	-
	2. Normas de Derechos de NNA	1%	-	-	-
	3. Historia de los DD.HH.	-	-	-	-
	4. Mecanismos de protección de DD.HH.	-	-	-	-
	5. Influencia en la toma de decisiones	-	-	-	-
	6. Derechos exclusivos de los NNA	1%	1%	2%	-
	7. Derechos civiles y políticos	-	-	-	-
	8. Derechos económicos, sociales y culturales	-	-	-	2%
	9. Derechos justicia, paz y solidaridad	-	-	-	-
	10. Vulneraciones a los DD.HH. y de los Derechos NNA	-	-	-	-
	11. Violaciones a los DD.HH. y de los Derechos de NNA	-	-	-	-
	12. Memoria histórica de los DD.HH.	-	-	-	-
	13. Rol de las autoridades con respecto a los DD.HH.	-	-	-	-
	14. Identidad nacional	-	-	-	-
	15. Comunicación	20%	13%	29%	22%
	16. Reconocimiento de sustentabilidad	-	-	-	1%
	17. Reconocerse como sujeto de derecho	-	-	-	-
	18. Principios de no discriminación	1%	1%	-	-
Vivencia de los Derechos Humanos	19. Principios de no discriminación	5%	5%	4%	3%
	20. Valoración por la diversidad	4%	6%	4%	6%
	21. Valoración por la democracia	-	-	3%	-
	22. Inclusión en la enseñanza	6%	8%	11%	8%
	23. Pensar críticamente los DD.HH.	-	-	-	-
	24. Análisis crítico de la información	8%	9%	5%	9%
	25. Capacidad de decidir	4%	5%	8%	7%
	26. Participación	20%	24%	14%	17%
	27. Promoción de los DD.HH.	-	-	-	-
	28. Promoción de los Derechos de NNA	-	-	-	-

	29. Forma de la comunicación	-	2%	4%	4%
	30. Convivencia	3%	3%	2%	4%
	31. Enfoque de género	-	1%	-	-
	32. Educación sexual integral	-	-	-	-
	33. Autocuidado	1%	1%	-	-
	34. Conciencia sobre sustentabilidad	-	-	1%	2%
	35. Ciudadanía digital	-	-	-	1%
	36. Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los DD.HH.	-	-	-	-
Agencia para los Derechos Humanos	**37.** Utilizar los mecanismos de protección de los DD.HH.	-	-	-	-
	38. Intención de la comunicación	-	1%	-	1%
	39. Activismo	-	-	-	-
	40. Comunitarismo	-	-	1%	1%
	41. Identidad	4%	4%	1%	2%
	42. Inclusión	1%	1%	2%	2%
	43. Responsabilidad frente a la toma de decisiones	16%	13%	7%	4%
	44. Protección de los DD.HH.	-	-	-	-

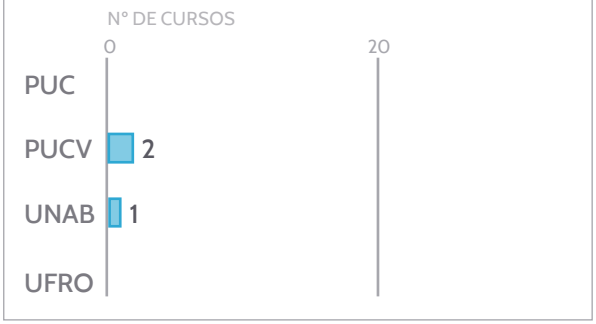
FIGURA A1. | N° DE CURSOS QUE ABORDAN CADA CÓDIGO SEGÚN UNIVERSIDAD



9. DERECHOS JUSTICIA, PAZ Y SOLIDARIDAD



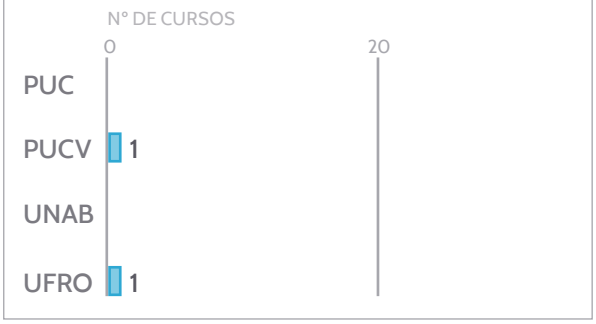
10. VULNERACIONES A LOS DD.HH. Y DE LOS DERECHOS NNA



11. VIOLACIONES A LOS DD.HH. Y DE LOS DERECHOS DE NNA



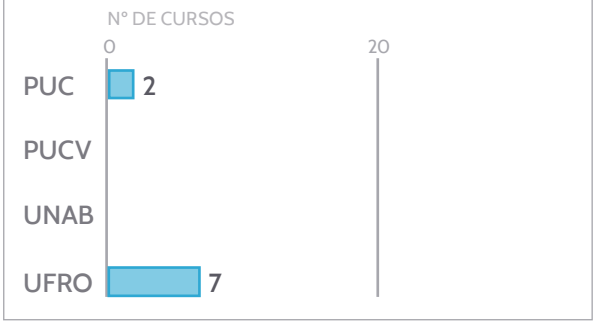
12. MEMORIA HISTÓRICA DE LOS DD.HH.



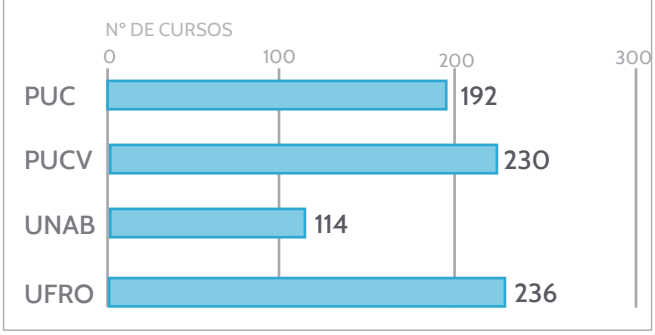
13. ROL DE LAS AUTORIDADES CON RESPECTO A LOS DD.HH.



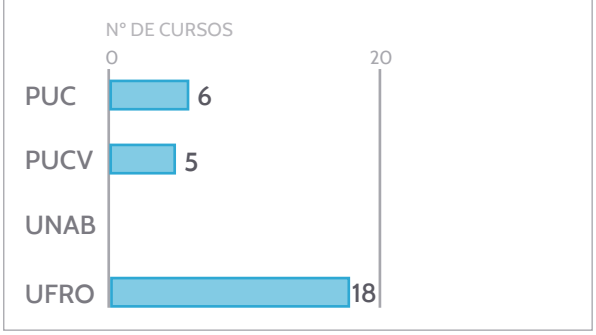
14. IDENTIDAD NACIONAL



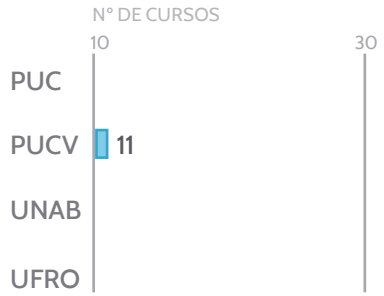
15. COMUNICACIÓN



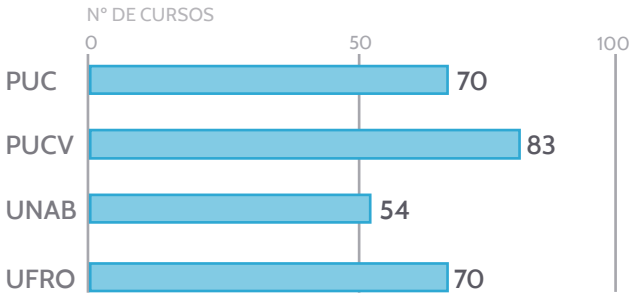
16. AMENAZAS AL MEDIO AMBIENTE



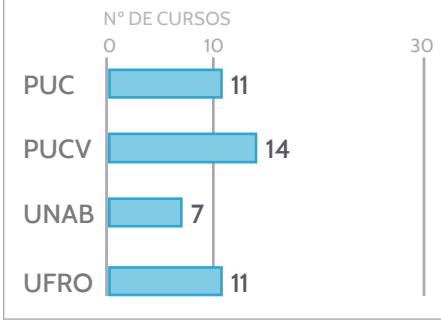
17. RECONOCERSE COMO SUJETO DE DERECHO



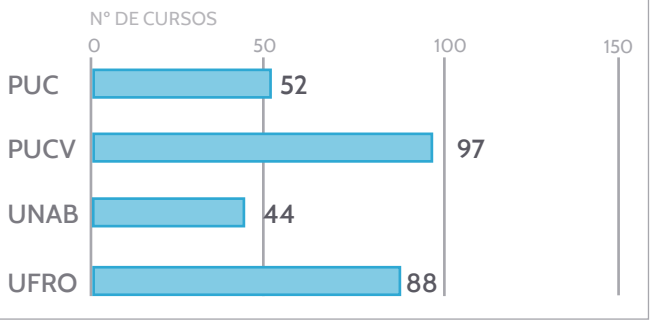
18. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



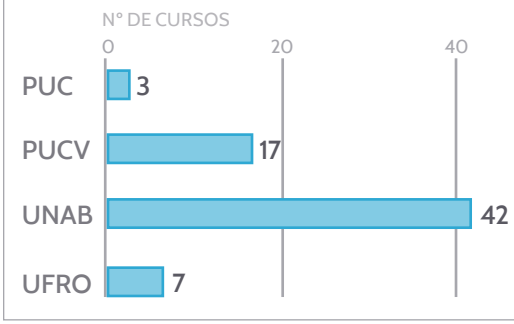
19. PRINCIPIOS DE NO DISCRIMINACIÓN



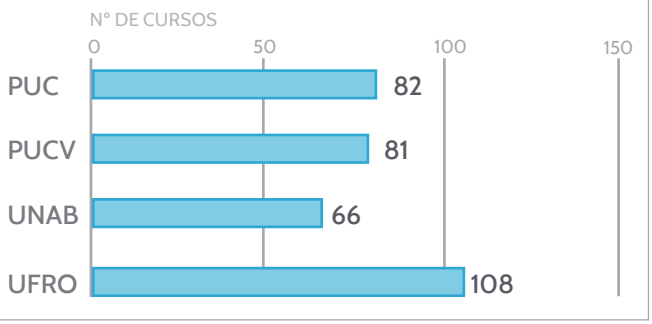
20. VALORACIÓN POR LA DIVERSIDAD



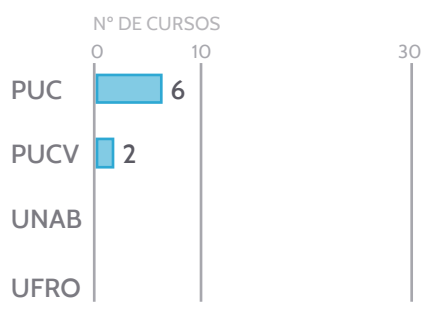
21. VALORACIÓN DE LA DEMOCRACIA



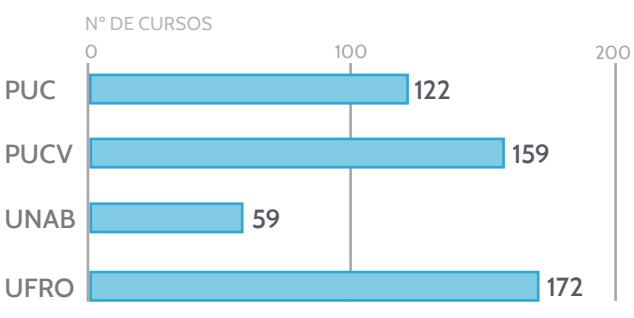
22. INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA



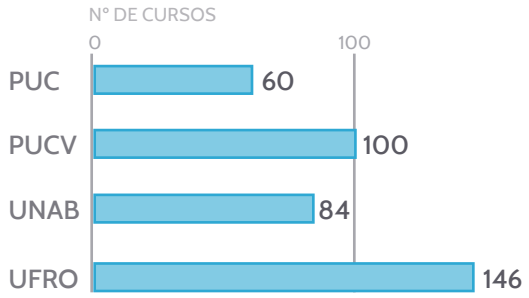
23. PENSAR CRÍTICAMENTE LOS DD.HH.



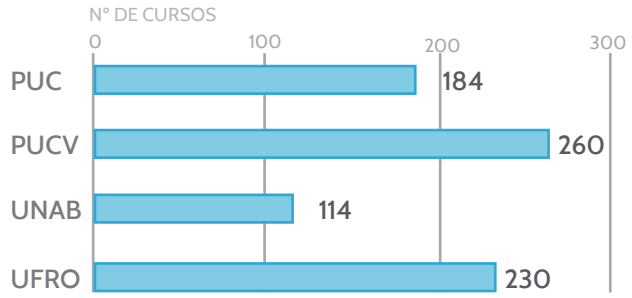
24. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN



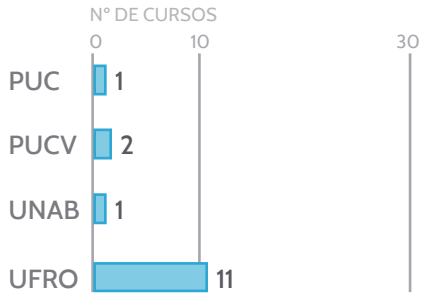
25. CAPACIDAD DE DECIDIR



26. PARTICIPACIÓN



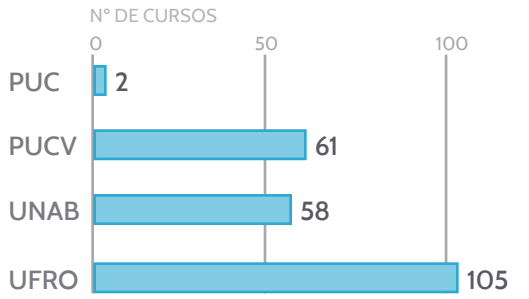
27. PROMOCIÓN DE LOS DD.HH.



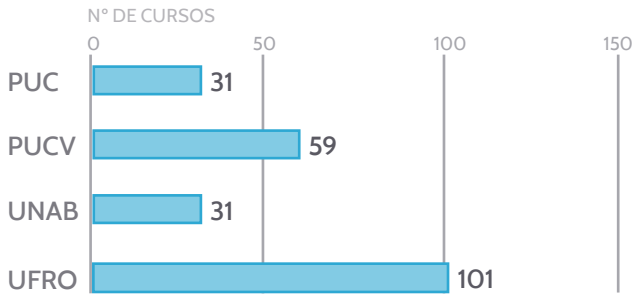
28. PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE NNA



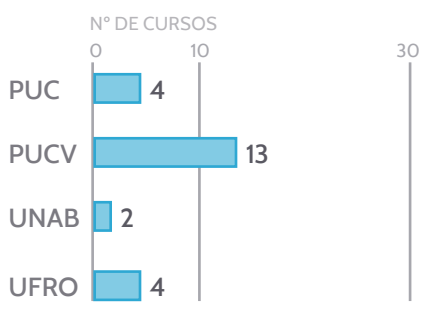
29. FORMA DE LA COMUNICACIÓN



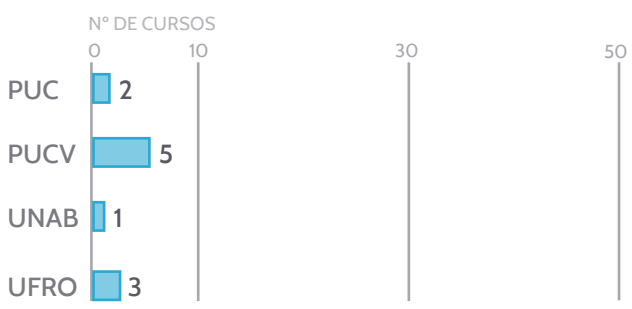
30. CONVIVENCIA



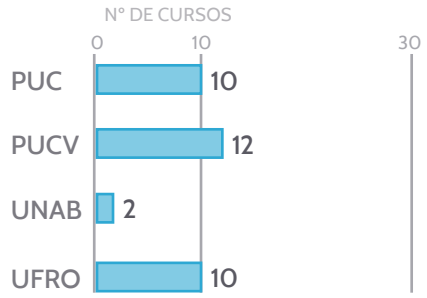
31. ENFOQUE DE GÉNERO



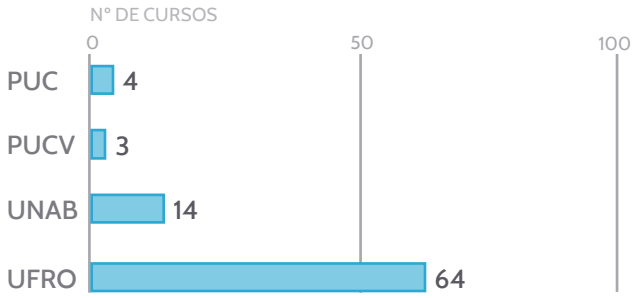
32. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL



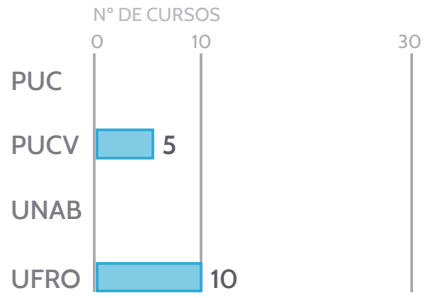
33. AUTOCUIDADO



34. CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE



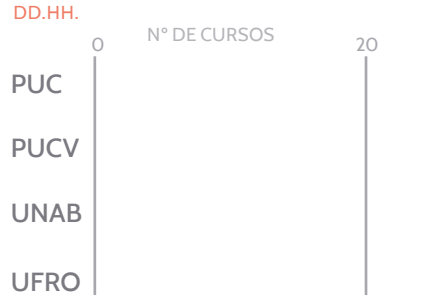
35. CIUDADANÍA DIGITAL



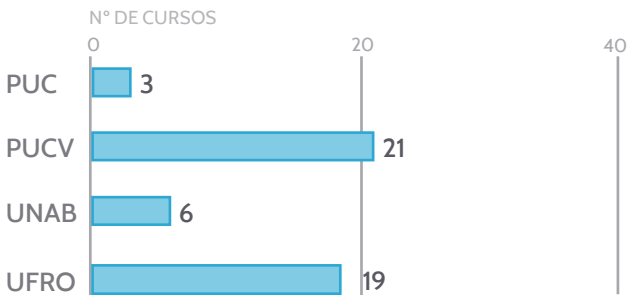
36. RECONOCER IMPLICANCIAS SOCIALES/COMUNITARIAS DE LOS DD.HH.



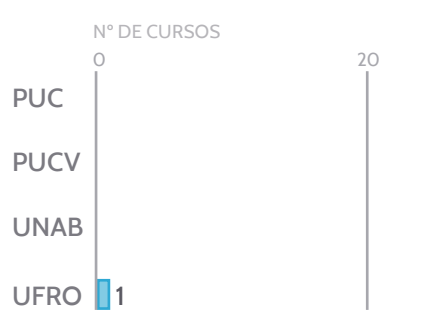
37. UTILIZAR LOS MECANISMOS DE PROTECCIÓN DE LOS DD.HH.



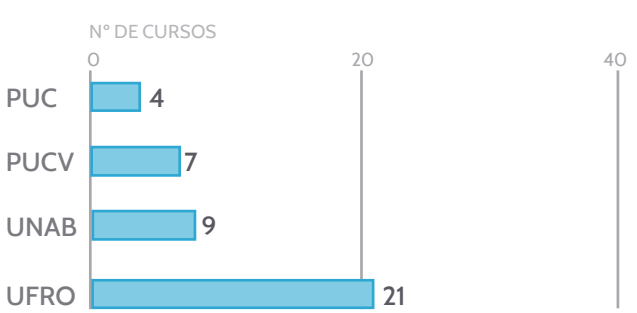
38. INTENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN

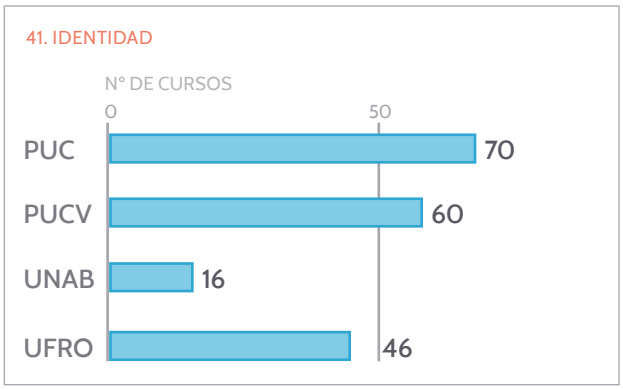


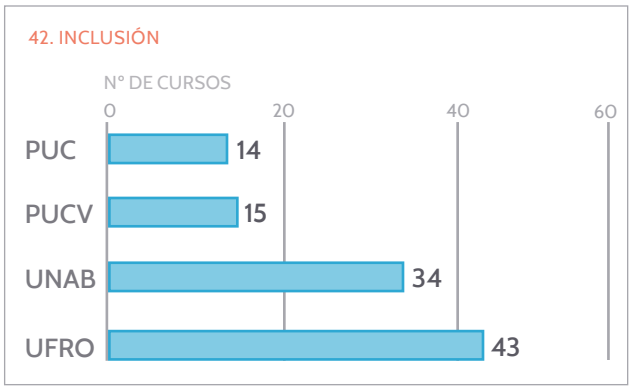
39. ACTIVISMO

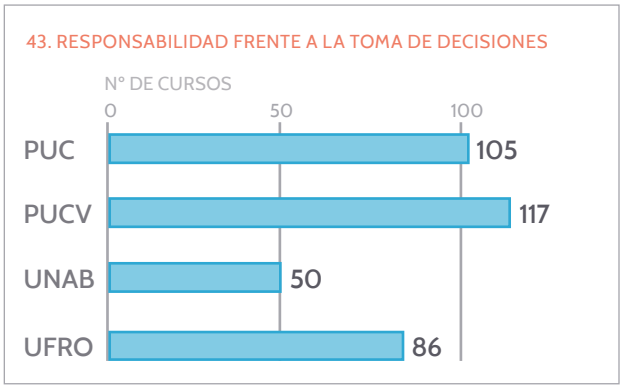


40. COMUNITARISMO









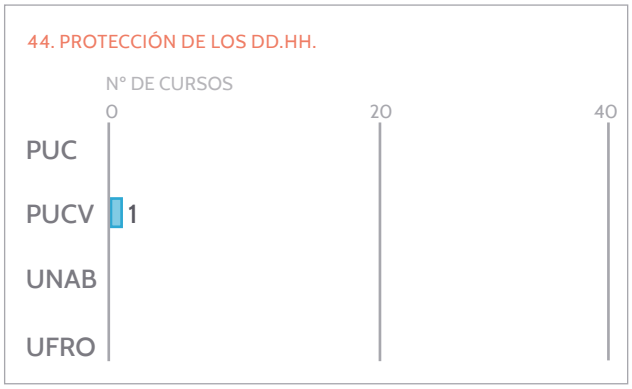
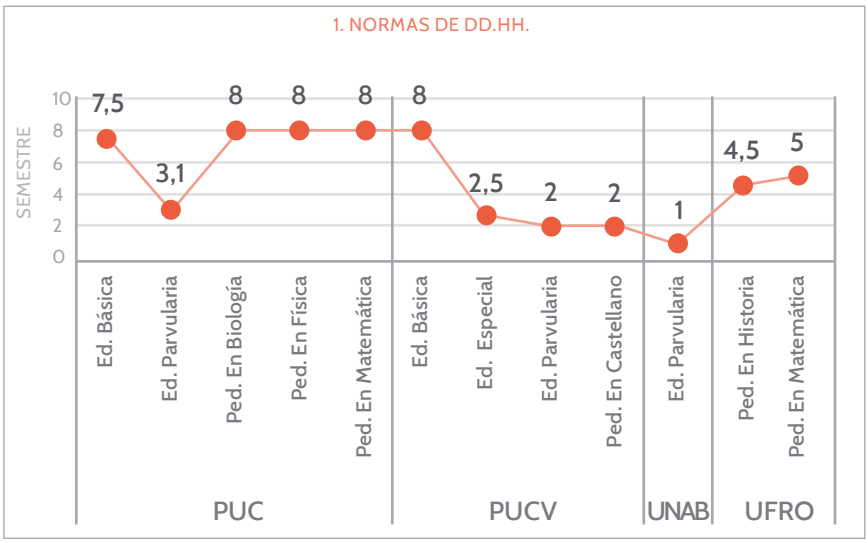
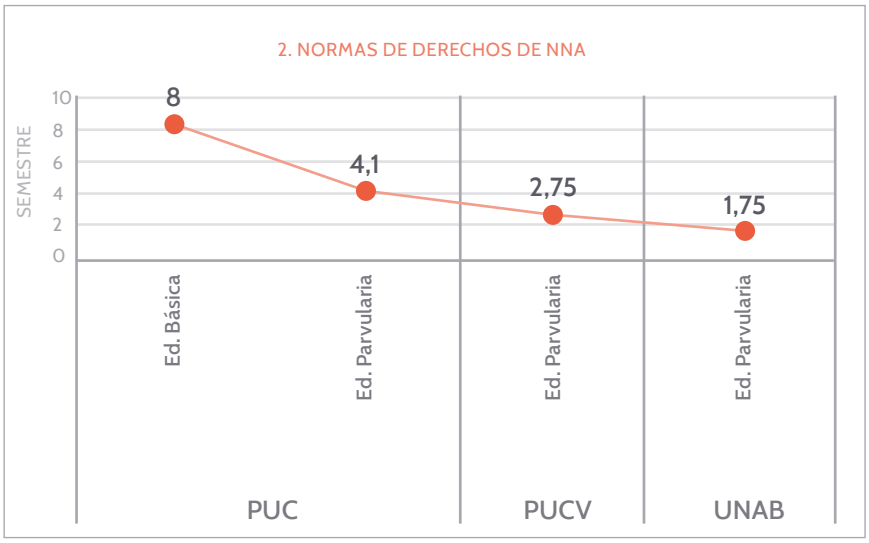
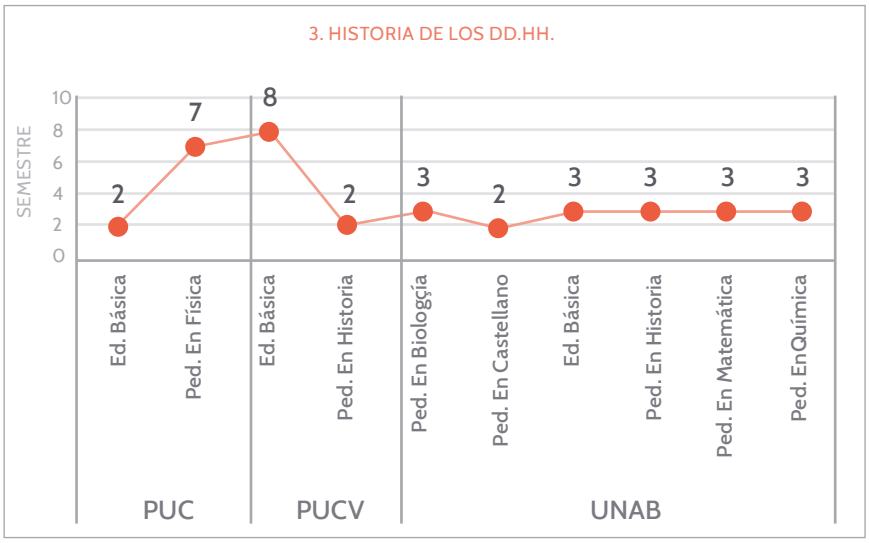
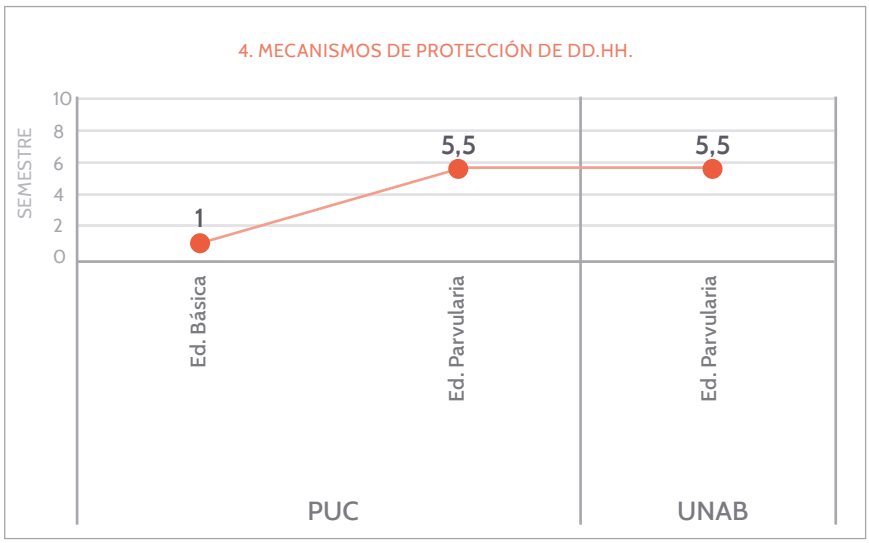


FIGURA A2 | SEMESTRE PROMEDIO EN QUE SE UBICAN LOS CURSOS QUE ABORDAN EL CÓDIGO POR UNIVERSIDAD Y CARRERA

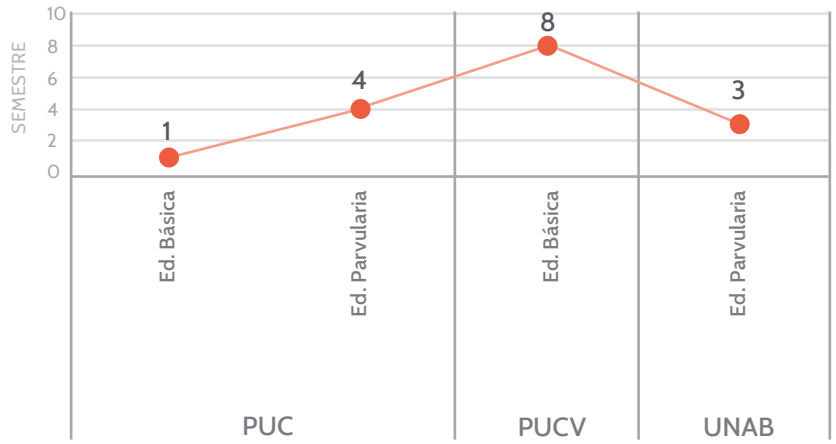



2. NORMAS DE DERECHOS DE NNA
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
8
4,1
2,75
1,75
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Ed. Parvularia
Ed. Parvularia
PUC
PUCV
UNAB

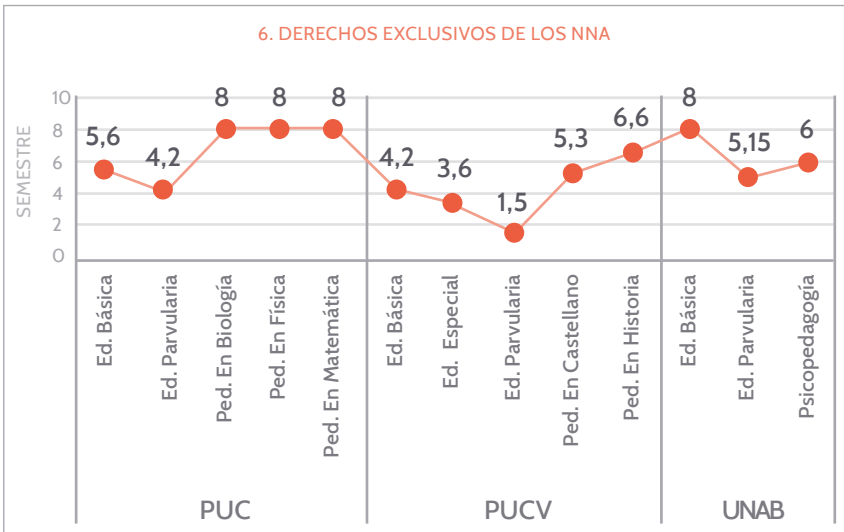

3. HISTORIA DE LOS DD.HH.
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
2
7
8
2
3
2
3
3
3
3
Ed. Básica
Ped. En Física
Ed. Básica
Ped. En Historia
Ped. En Biologçía
Ped. En Castellano
Ed. Básica
Ped. En Historia
Ped. En Matemática
Ped. EnQuímica
PUC
PUCV
UNAB


4. MECANISMOS DE PROTECCIÓN DE DD.HH.
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
1
5,5
5,5
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Ed. Parvularia
PUC
UNAB

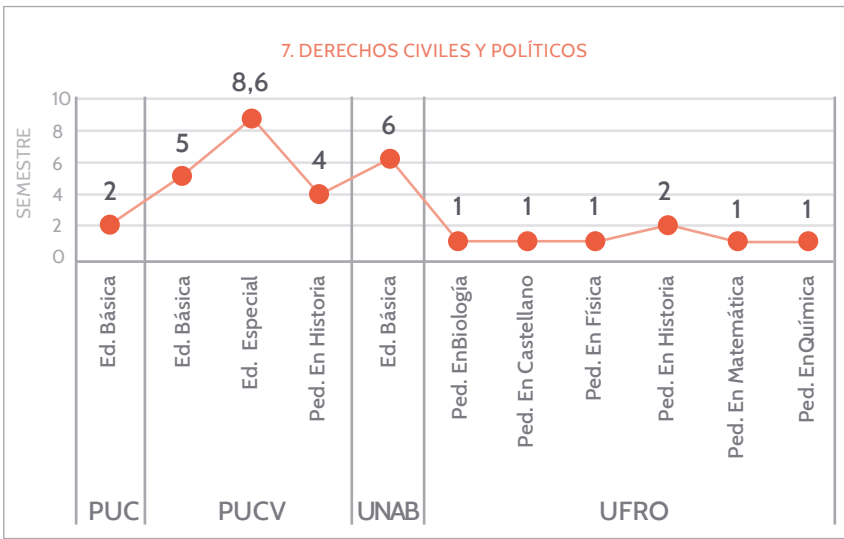
5. INSTITUCIONES DE PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DD.HH.



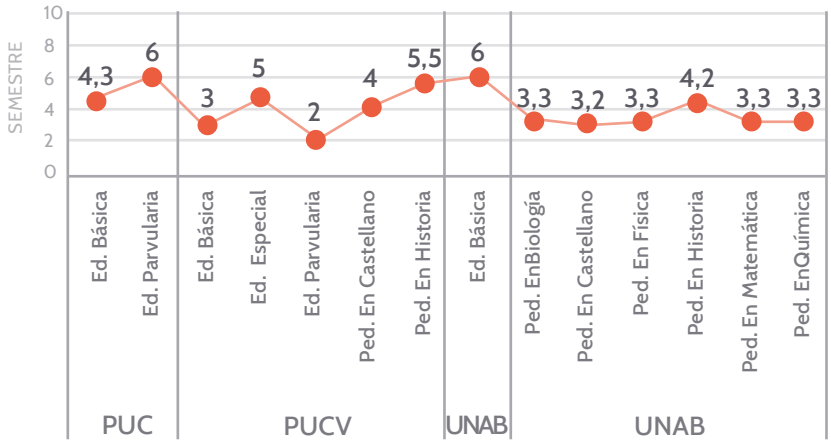
6. DERECHOS EXCLUSIVOS DE LOS NNA



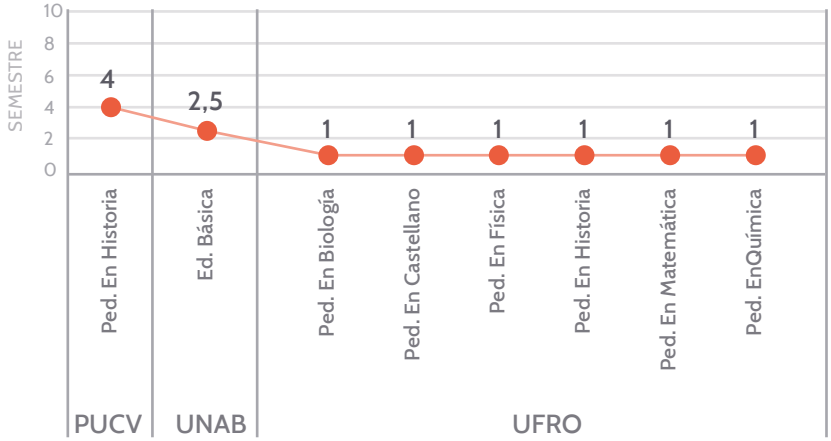
7. DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS



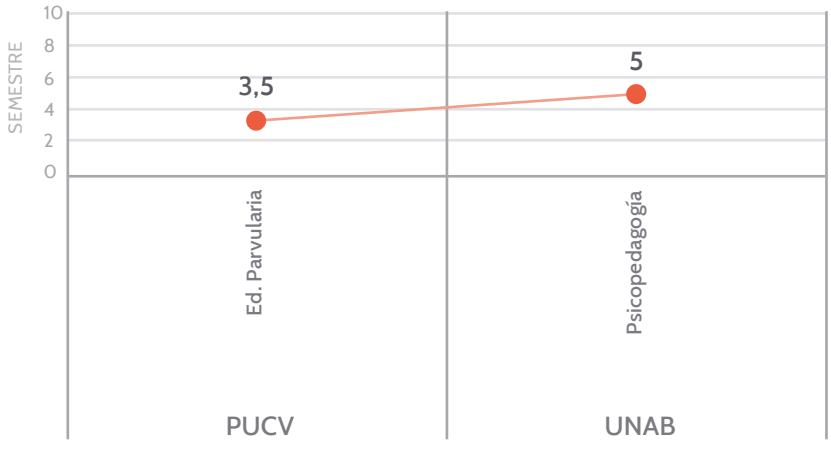
8. DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES



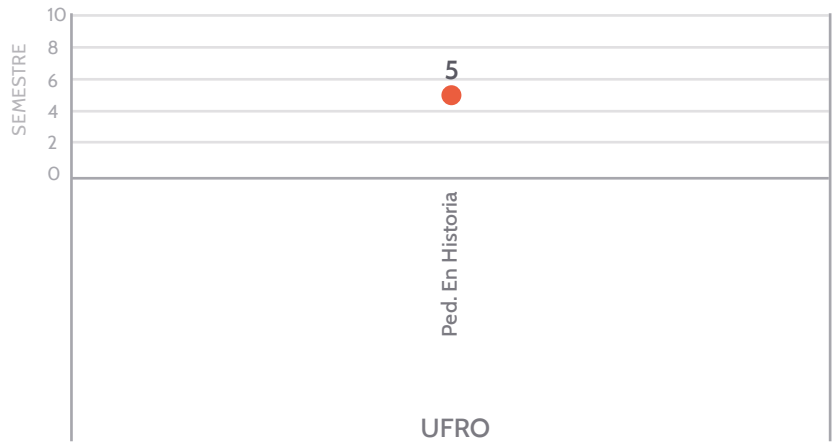
9. DERECHOS JUSTICIA, PAZ Y SOLIDARIDAD



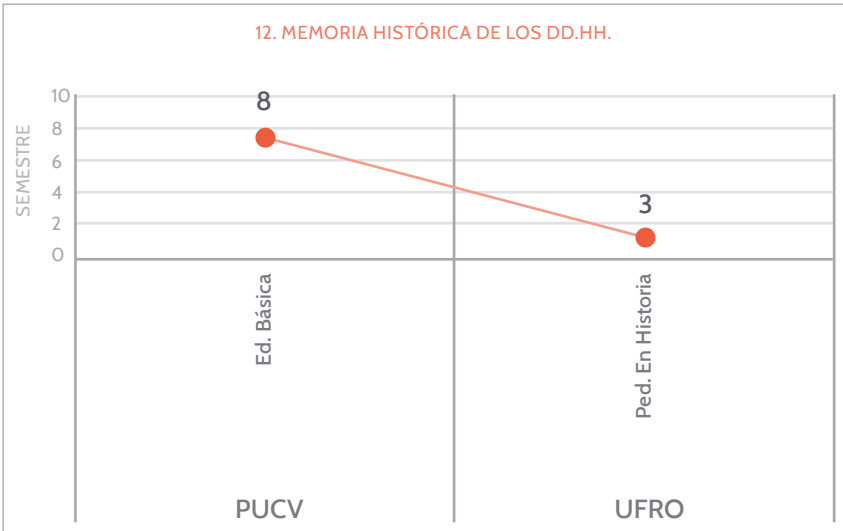
10. VULNERACIONES A LOS DD.HH. Y DE LOS DERECHOS NNA



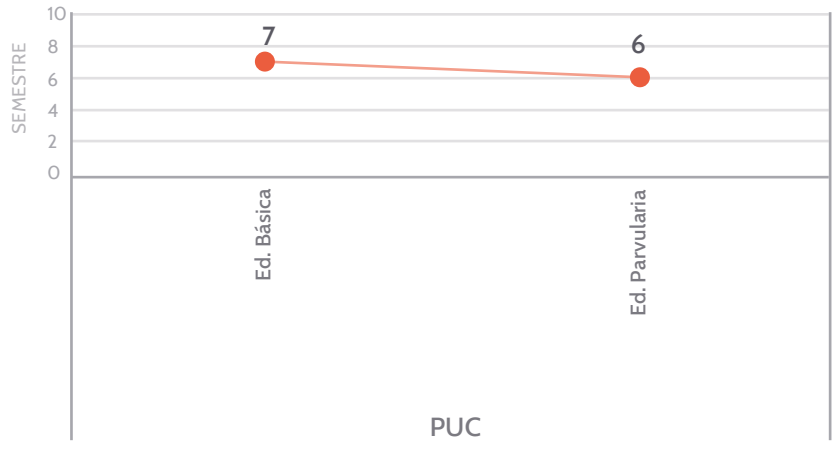
11. VIOLACIONES A LOS DD.HH. Y DE LOS DERECHOS DE NNA



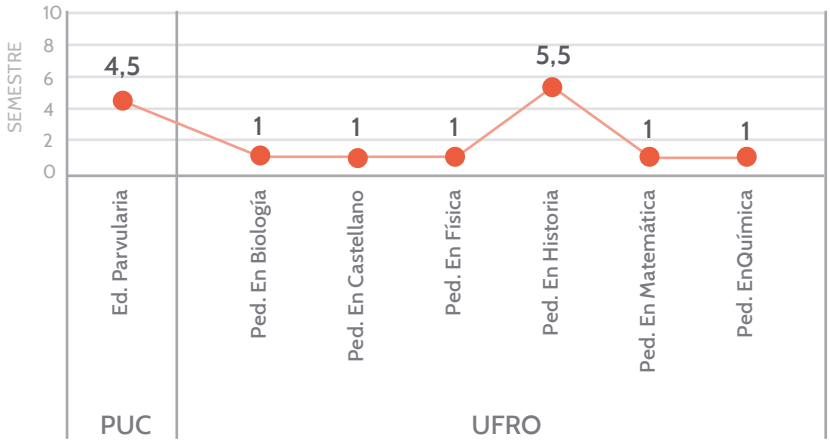
12. MEMORIA HISTÓRICA DE LOS DD.HH.



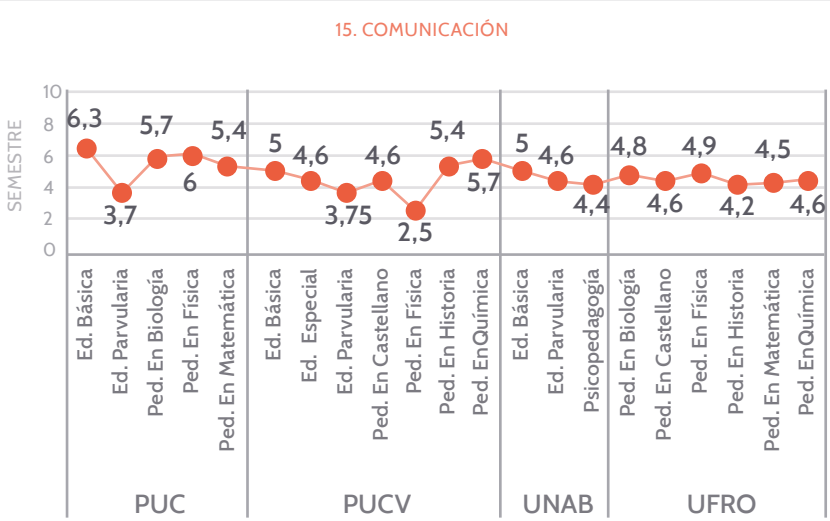
13. ROL DE LAS AUTORIDADES CON RESPECTO A LOS DD.HH.



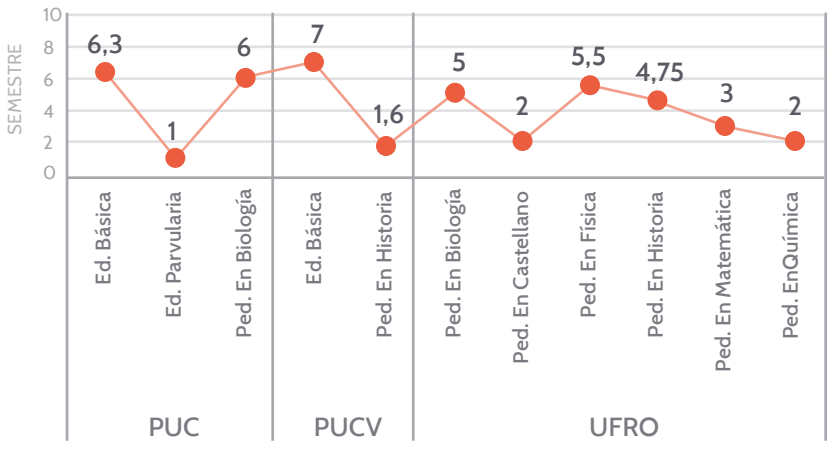
14. IDENTIDAD NACIONAL



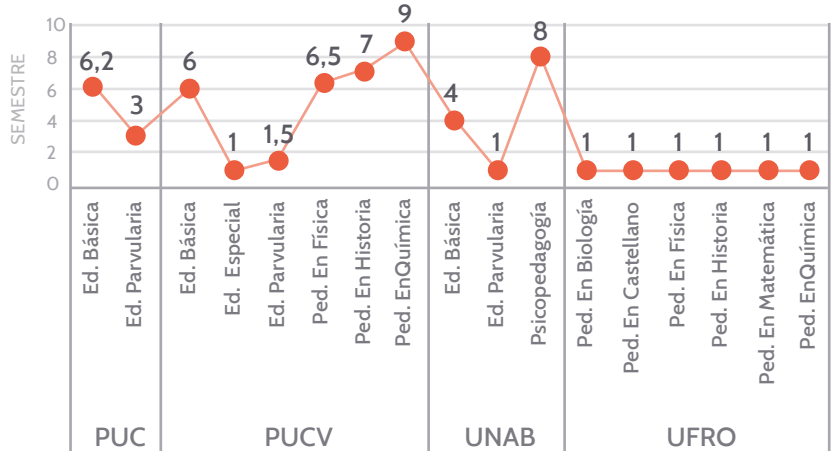
15. COMUNICACIÓN



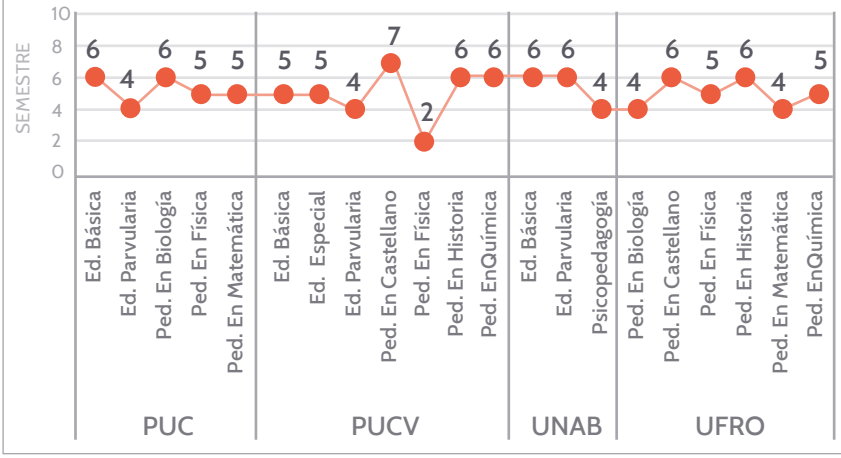
16. AMENAZAS AL MEDIO AMBIENTE



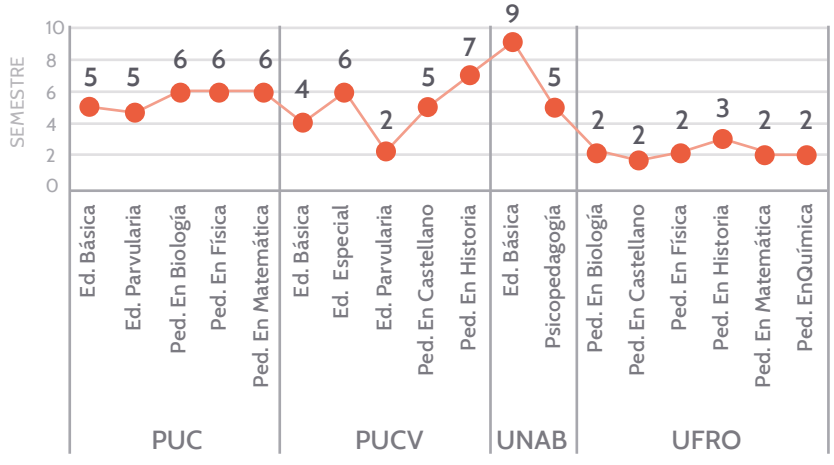
17. RECONOCERSE COMO SUJETO DE DERECHO



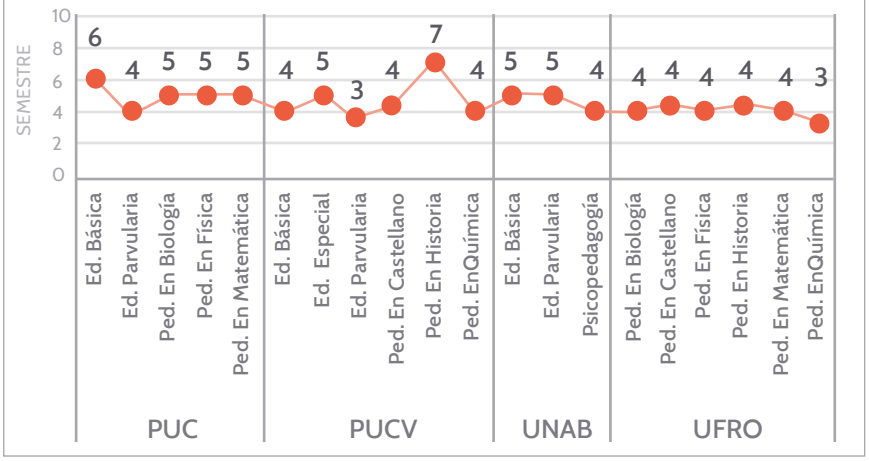
18. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



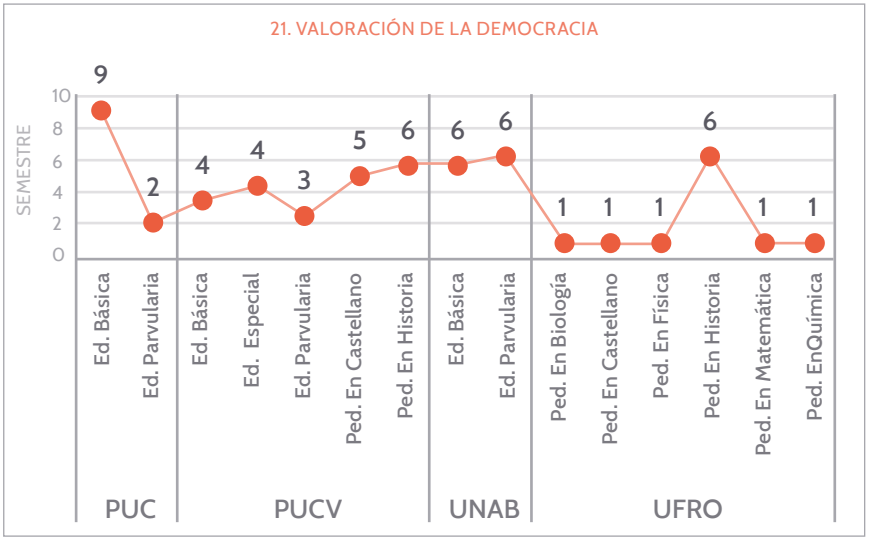
19. PRINCIPIOS DE NO DISCRIMINACIÓN



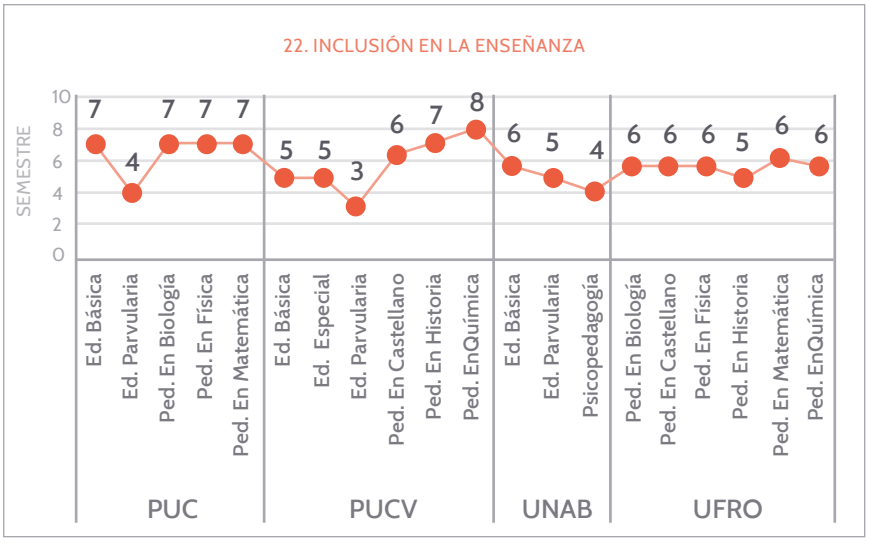
20. VALORACIÓN POR LA DIVERSIDAD

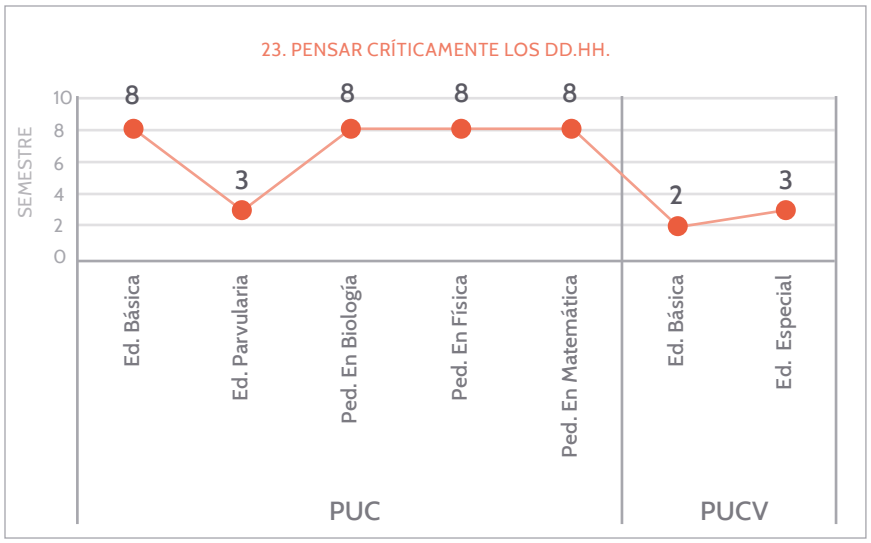


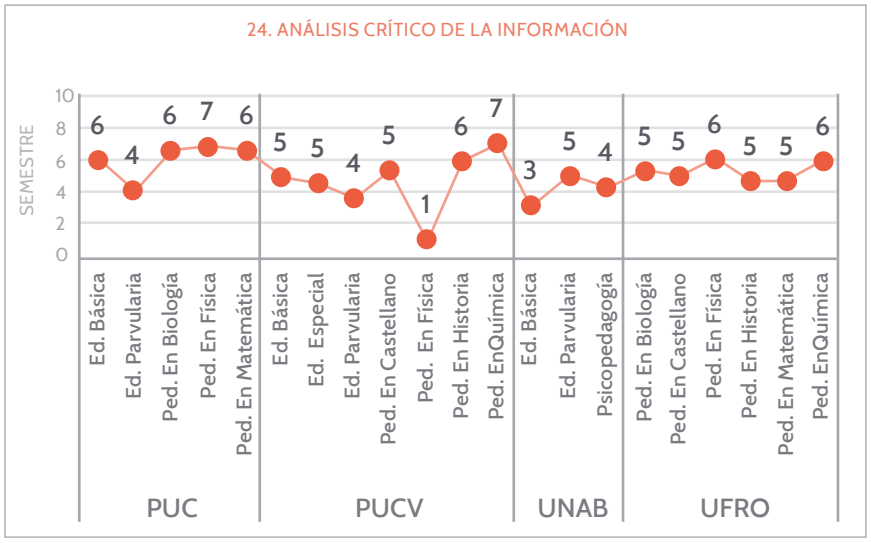
21. VALORACIÓN DE LA DEMOCRACIA

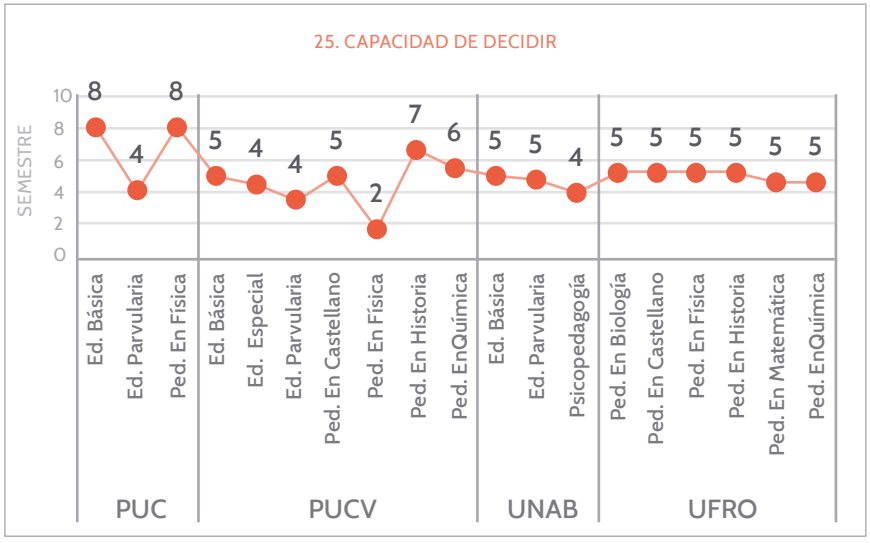


22. INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA

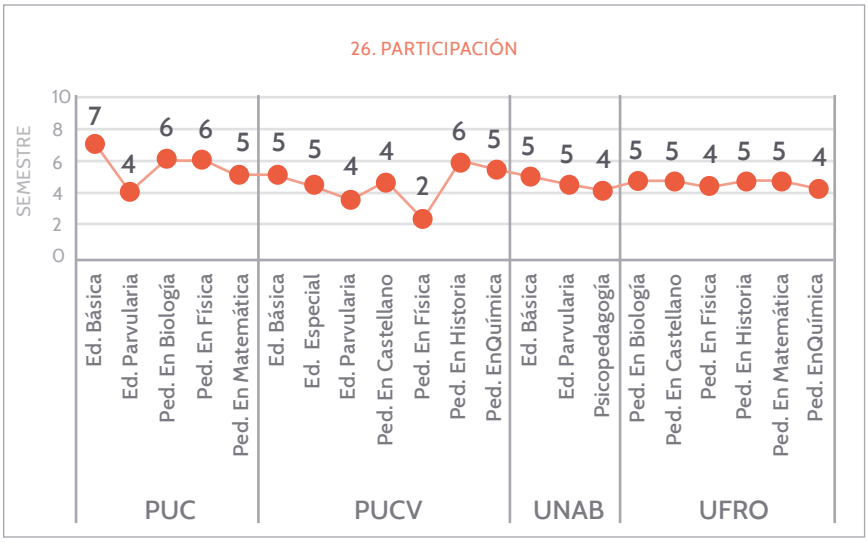



23. PENSAR CRÍTICAMENTE LOS DD.HH.
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
8
3
8
8
8
2
3
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Ped. En Biología
Ped. En Física
Ped. En Matemática
Ed. Básica
Ed. Especial
PUC
PUCV

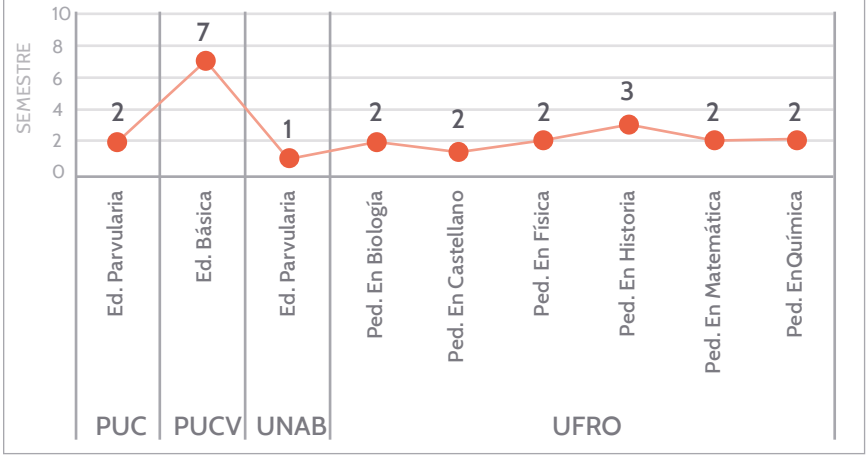

24. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
6
4
6
7
6
5
5
4
5
1
6
7
3
5
4
5
5
6
5
5
6
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Ped. En Biología
Ped. En Física
Ped. En Matemática
Ed. Básica
Ed. Especial
Ed. Parvularia
Ped. En Castellano
Ped. En Física
Ped. En Historia
Ped. EnQuímica
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Psicopedagogía
Ped. En Biología
Ped. En Castellano
Ped. En Física
Ped. En Historia
Ped. En Matemática
Ped. EnQuímica
PUC
PUCV
UNAB
UFRO


25. CAPACIDAD DE DECIDIR
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
8
4
8
5
4
4
5
2
7
6
5
5
4
5
5
5
5
5
5
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Ped. En Física
Ed. Básica
Ed. Especial
Ed. Parvularia
Ped. En Castellano
Ped. En Física
Ped. En Historia
Ped. EnQuímica
Ed. Básica
Ed. Parvularia
Psicopedagogía
Ped. En Biología
Ped. En Castellano
Ped. En Física
Ped. En Historia
Ped. En Matemática
Ped. EnQuímica
PUC
PUCV
UNAB
UFRO

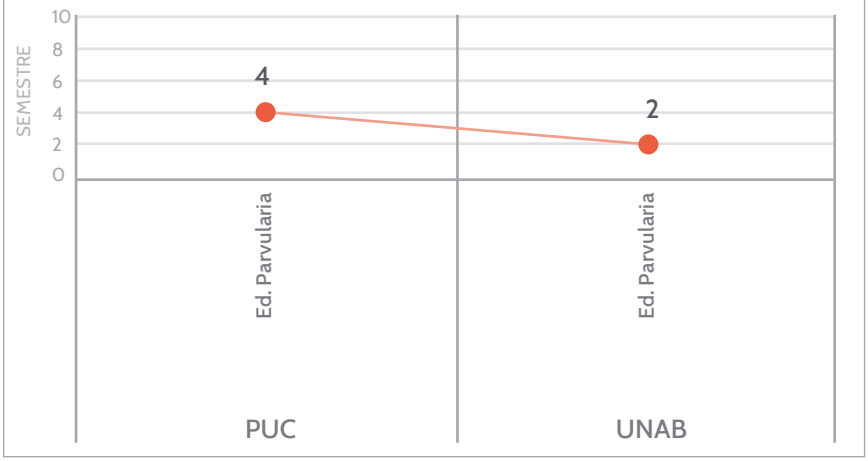
26. PARTICIPACIÓN



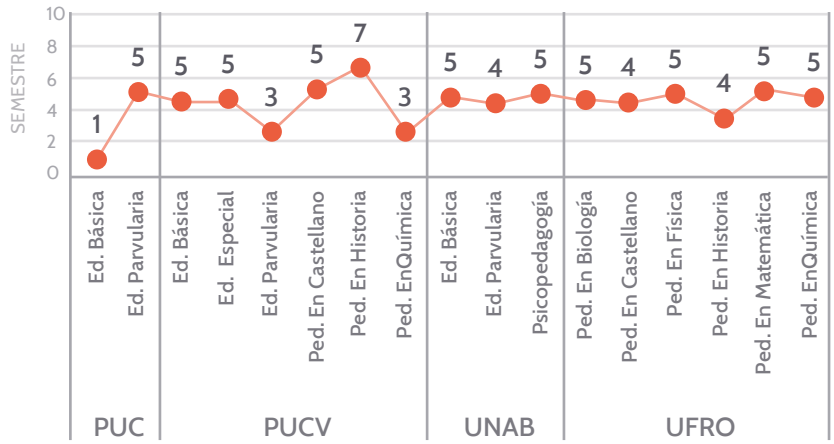
27. PROMOCIÓN DE LOS DD.HH.



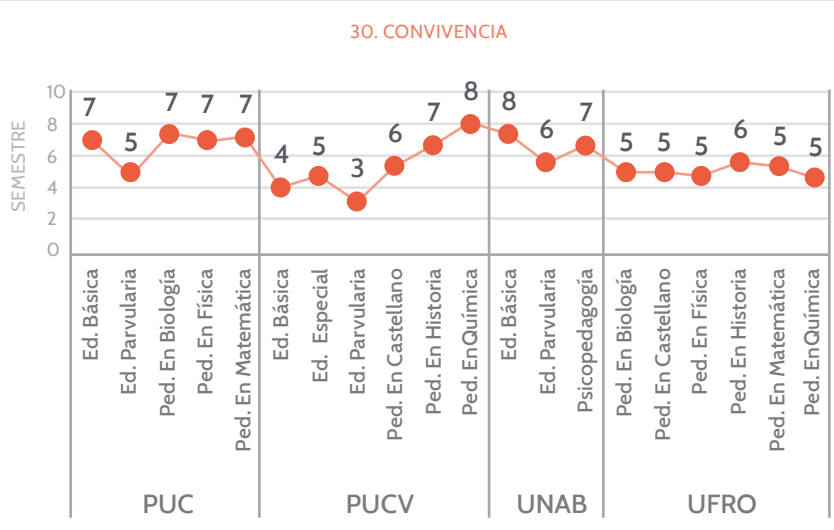
28. PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE NNA



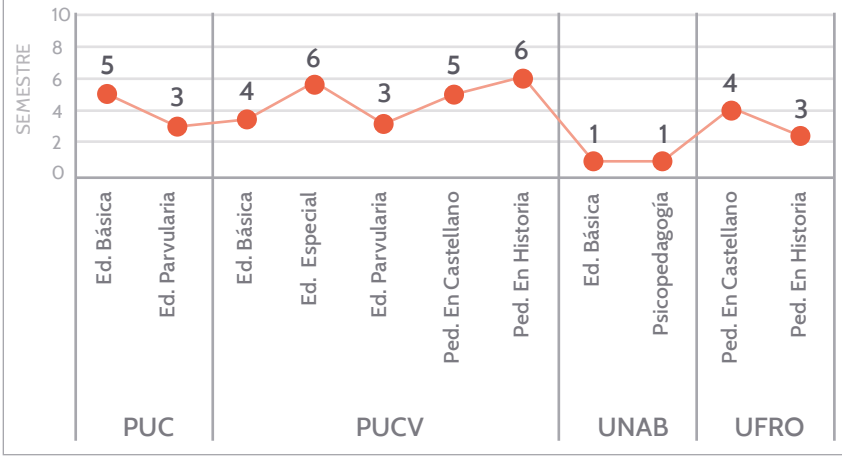
29. FORMA DE LA COMUNICACIÓN



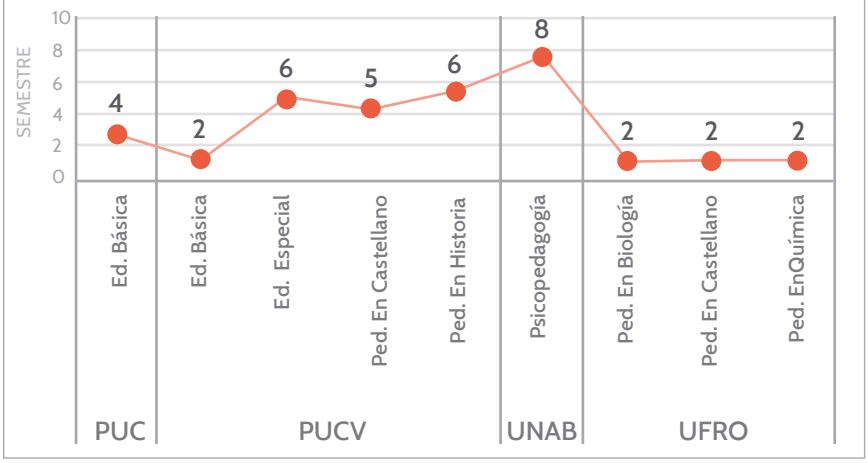
30. CONVIVENCIA



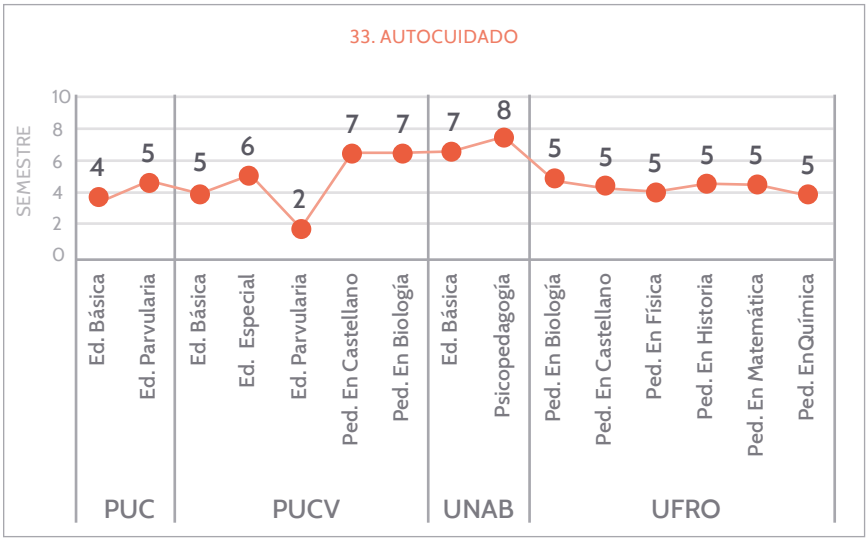
31. ENFOQUE DE GÉNERO



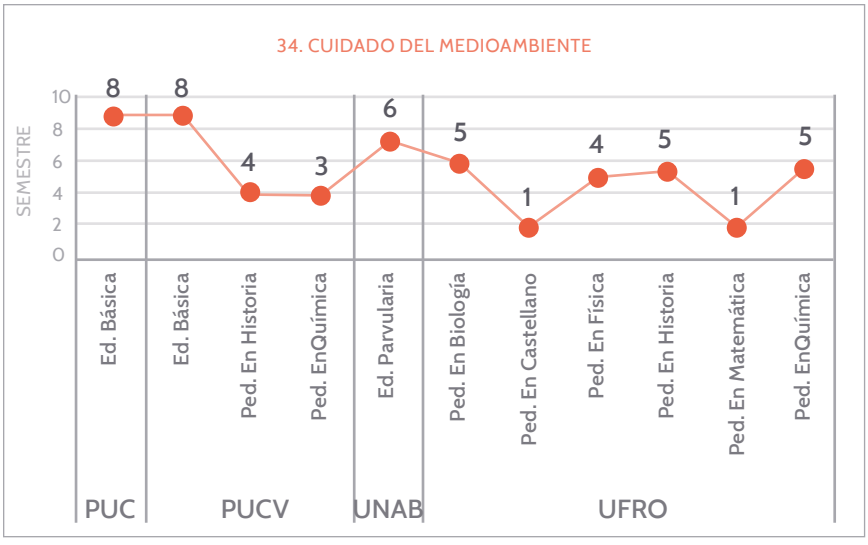
32. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL



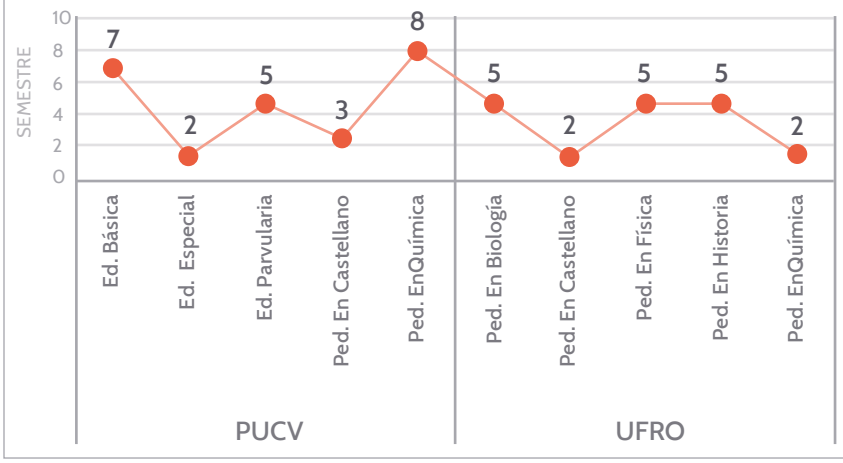
33. AUTOCUIDADO



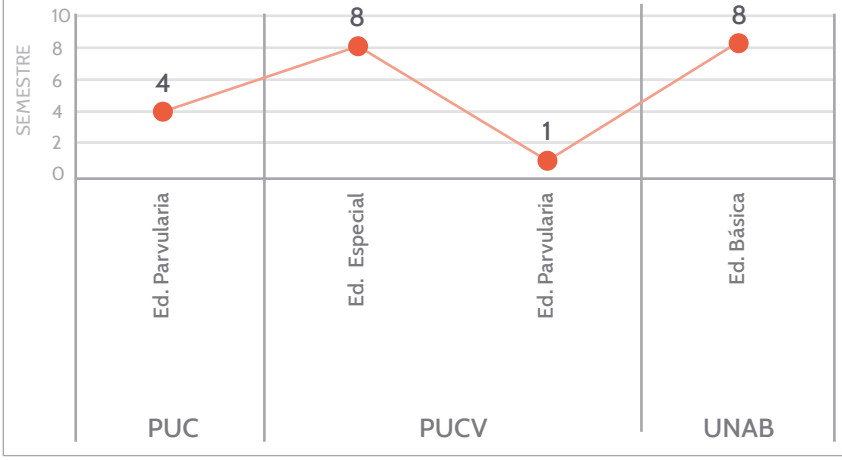
34. CUIDADO DEL MEDIOAMBIENTE



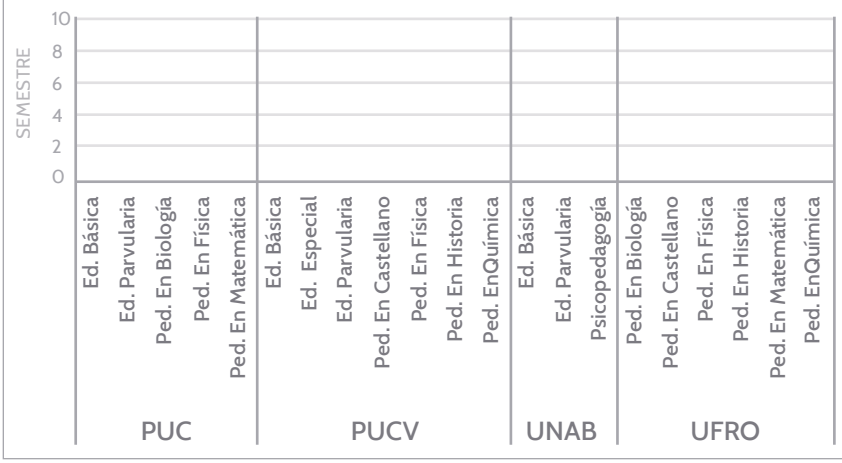
35. CIUDADANÍA DIGITAL



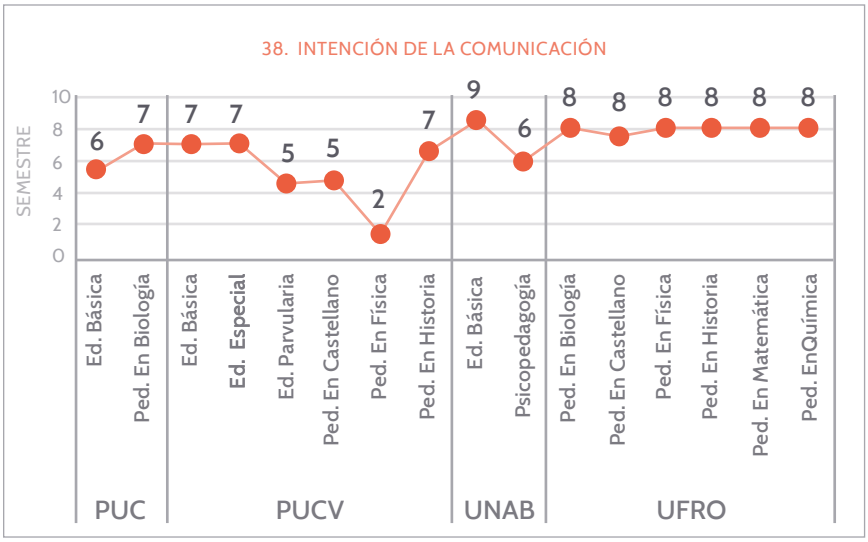
36. RECONOCER IMPLICANCIAS SOCIALES/COMUNITARIAS DE LOS DD.HH.



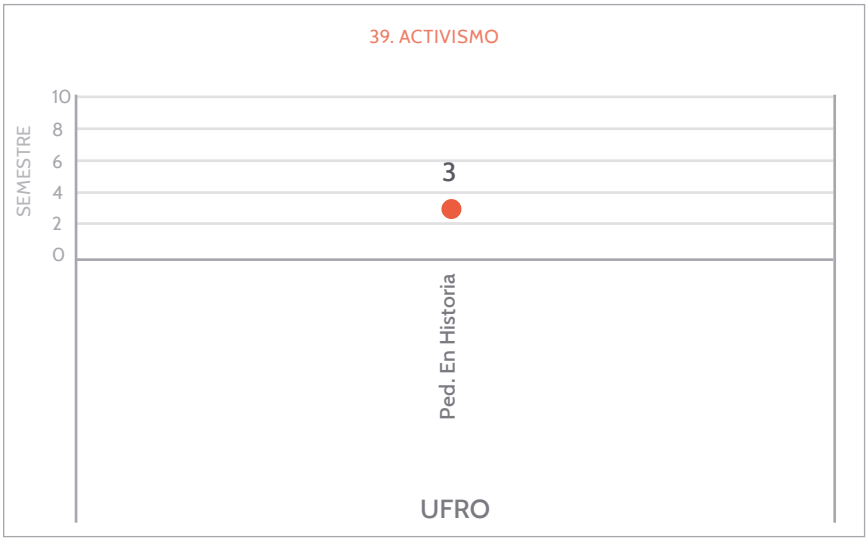
37. UTILIZAR LOS MECANISMOS DE PROTECCIÓN DE LOS DD.HH.



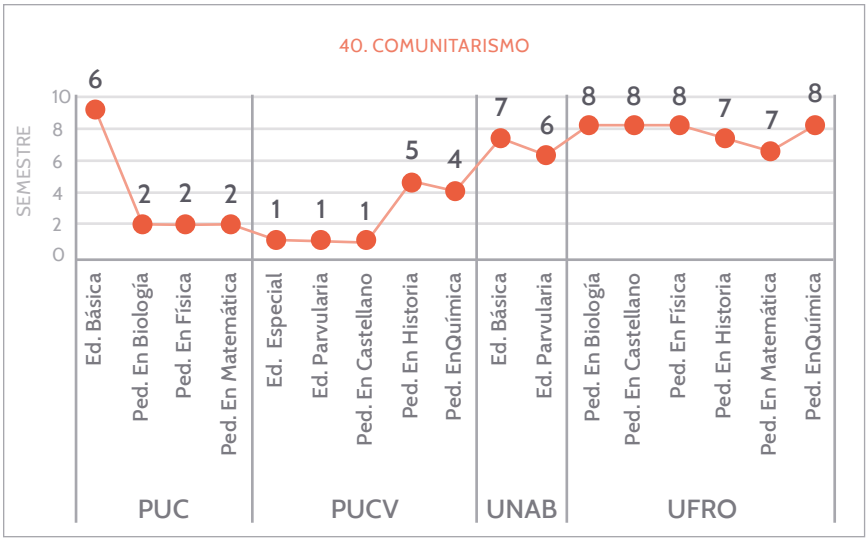
38. INTENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN



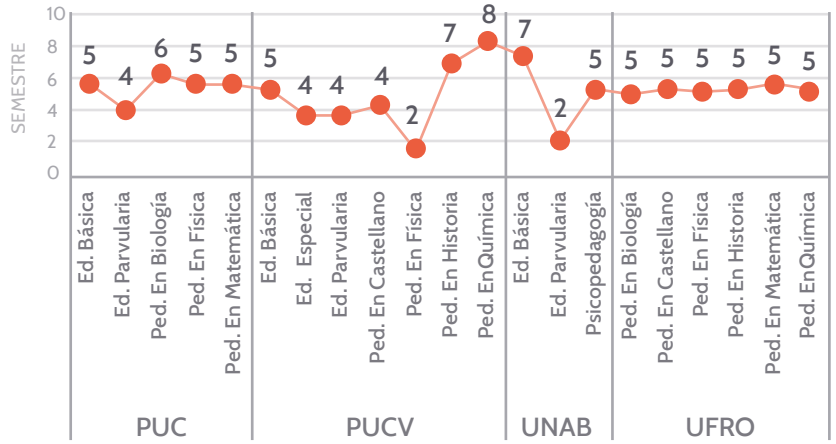
39. ACTIVISMO



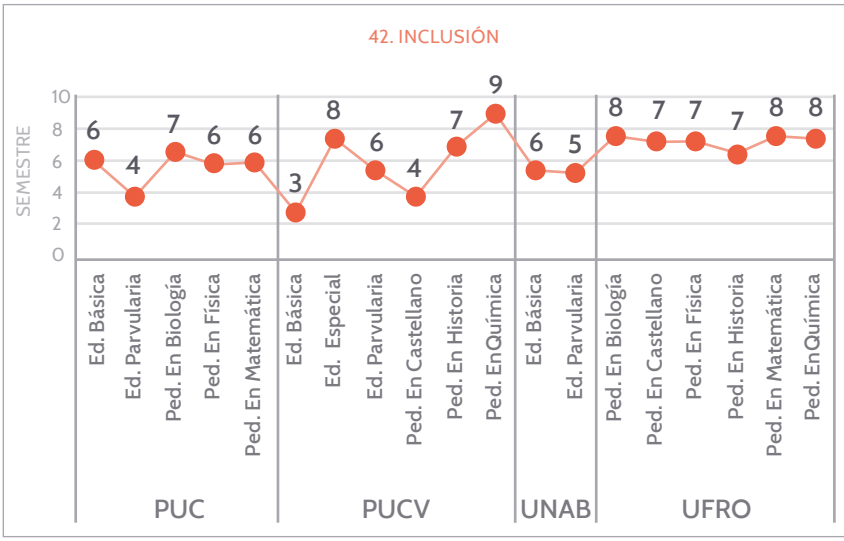
40. COMUNITARISMO



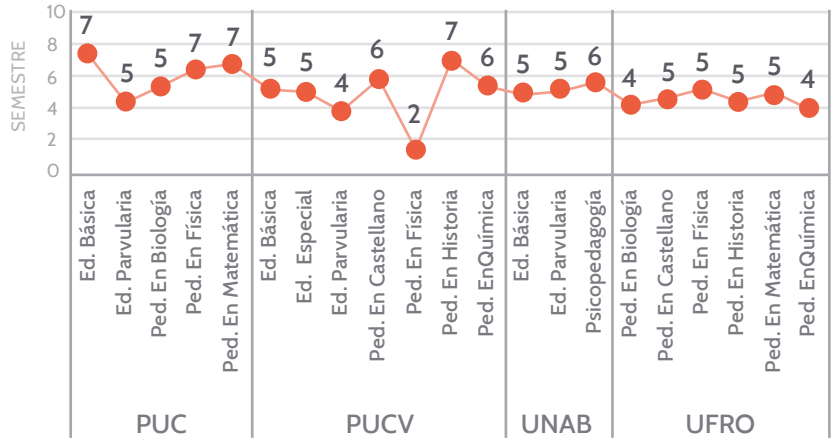
41. IDENTIDAD



42. INCLUSIÓN



43. RESPONSABILIDAD FRENTE A LA TOMA DE DECISIONES




44. PROTECCIÓN DE LOS DD.HH.
SEMESTRE
10
8
6
4
2
0
8
Ed. Especial
PUCV



DEFENSORÍA
DE LA NIÑEZ

