

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





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

	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>ELEMENTOS CONCEPTUALES</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>9</b>
3.1	Experiencia nacional y comparada: revisión de la literatura	9
3.2	Resultados de política educativa: análisis sistemático de la información curricular	21
3.3	Resultados de la participación de los niños, niñas y adolescentes	29
<b>4</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>33</b>
4.1	Presencia de una educación en, para y desde los DD.HH. en el currículum escolar, la formación inicial docente y la formación continua	33
4.2	Existe una división funcional, de hecho, entre el conocimiento, la vivencia y la agencia de la educación en DD.HH. dentro del sistema escolar	34
4.3	Ausencia de un marco común y discusión global acerca de cuál es el enfoque que se quiere seguir para la educación en DD.HH.	35
4.4	En Chile no se trata los derechos humanos desde una perspectiva histórica y de memoria en todos los niveles.	35
4.5	La educación en DD.HH. en Chile se declara como extensión futura y transversal en términos de agencia y conocimiento.	36
<b>5</b>	<b>REFERENCIAS</b>	<b>38</b>

# INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene el resumen ejecutivo 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.

El estudio se fundamenta en los resultados del Primer Estudio de Opinión de niños, niñas y adolescentes, realizado por la Defensoría de la Niñez (2020), que demostró que la manera en que son abordados los derechos humanos en el currículum educativo representa un nudo crítico para los derechos de la niñez. En particular, llama la atención 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).

Asimismo, el contexto en el que se desarrolla el estudio es de importancia central, pues se da en medio de la crisis social y socio-sanitaria en que está el país desde el año 2019 hasta el 2021. La comprensión de los derechos humanos por parte de los NNA es fundamental dadas estas crisis. En lo social, se han vivido violaciones a los derechos humanos de las personas en general y de niños, niñas y adolescentes en particular (INDH, 2019). En lo socio-sanitario 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).

Por los motivos anteriores, el objetivo general del estudio consiste en 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. En resumen, el estudio busca responder la siguiente pregunta: ¿cómo están presentes los derechos humanos de los NNA en todo el sistema educativo chileno (curricularmente)?

El resumen ejecutivo del estudio se organiza en cuatro secciones, a saber: 1. Elementos conceptuales; 2. Metodología; 3. Resultados (Resultados del análisis de la experiencia nacional y comparada; Resultados de política educativa; Resultado de la participación de niños, niñas y adolescentes); y, 4. Conclusiones y recomendaciones.

# 1

## ELEMENTOS CONCEPTUALES

El enfoque de educación en derechos humanos, utilizado en este estudio, se basa en una triple concepción que permite desarrollar una mirada de la educación en derechos humanos como un saber y un aprender a conocer-hacer-convivir- y a ser (Delors, 1997). En este sentido, es importante distinguir entre tres perspectivas relativas a la educación y los derechos humanos:

- Educación sobre los derechos humanos: 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.
- Educación por medio de los derechos humanos: generar contextos de enseñanza y aprendizaje, en cualquier nivel o modalidad, que respeten los derechos humanos de profesores y estudiantes.
- Educación para los derechos humanos: 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).

Adicionalmente, las perspectivas sobre educación y derechos humanos deben complementarse con la noción de autonomía progresiva, que se refiere a 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).

A partir de las definiciones anteriores, el estudio se basa en el enfoque de educación en derechos humanos, el cual contempla tres elementos que se interrelacionan, pero que se pueden distinguir individualmente, a saber:

- **Conocimiento y conciencia:** que incluye Normas de derechos humanos; Normas de derechos de niños, niñas y adolescentes; Historia de los derechos humanos; Mecanismos de protección de derechos humanos; Instituciones de promoción y defensa de los derechos humanos; Derechos exclusivos de los niños, niñas y adolescentes; Derechos civiles y políticos; Derechos económicos, sociales y culturales; Derechos justicia, paz y solidaridad; Vulneraciones a los derechos humanos y de los derechos de niños, niñas y adolescentes; Violaciones a los derechos humanos y de los derechos de niños, niñas y adolescentes; Memoria histórica de los derechos humanos; Rol de las autoridades con respecto a los derechos humanos; Identidad nacional; Comunicación; Amenazas al medio ambiente; Reconocerse como sujeto de derecho; y, Principios de no discriminación.

- **Vivencia:** que contempla la Resolución de problemas; Valoración por la diversidad; Valoración por la democracia; Inclusión en la enseñanza; Pensar críticamente los derechos humanos; Análisis crítico de la información; Capacidad de decidir; Participación; Promoción de los derechos humanos; Promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes; Forma de la comunicación; Convivencia; Enfoque de género; Educación sexual integral; Autocuidado; Cuidado del medioambiente; Ciudadanía digital; y, Reconocer implicancias sociales/comunitarias de los derechos humanos.
- **Agencia:** dentro de la cual se distinguen el Utilizar los mecanismos de protección de los derechos humanos; Intención de la comunicación; Activismo; Comunitarismo; Identidad; Inclusión; Responsabilidad frente a la toma de decisiones; y, Protección de los derechos humanos.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, es relevante estudiar el currículum y los elementos de política relacionados con él por el peso específico que tienen en guiar el quehacer de los educadores en el sistema escolar. Así, la literatura ha mostrado que es clave contar con guías explícitas para el desarrollo de aspectos ciudadanos, como los derechos humanos y de la infancia, para evitar sesgos creados por las creencias individuales de los docentes (Torney-Purta, Schwille, y Amadeo, 1999), y que en las clases se incluyan únicamente tópicos alineados con las creencias de los docentes (Reichert and Torney-Purta, 2019). Cuando existen falta de guías explícitas para la enseñanza de tópicos ciudadanos, los docentes pueden sentirse inseguros al tocar tópicos para los que no se sienten preparados (Osler y Starkey, 2004). Finalmente, los factores contextuales a nivel nacional y la percepción del clima escolar pueden influir en reducir la confianza de los docentes y las escuelas para tratar tópicos ciudadanos (Alviar-Martin et al, 2008), como los derechos humanos, por lo que contar con un currículum y marcos de política explícitos es fundamental para la promoción de los derechos humanos y de la infancia, y la discusión de tópicos contingentes que motiven el conocimiento, la vivencia y la agencia de los derechos humanos.

## 2

# METODOLOGÍA

El estudio siguió un diseño metodológico mixto que consistió en tres grandes componentes:

- Análisis sistemático de información educativa sobre el enfoque en derechos humanos en:
  - Bases curriculares y objetivos transversales de la educación parvularia y escolar.
  - Programas de formación continua ofrecidos por el CPEIP del Ministerio de Educación.
  - Programas de formación docente inicial.
- Revisión de la literatura sobre educación y derechos humanos:
  - Estudio de seis casos nacionales: Reino Unido, Suecia, Australia, México, Colombia, Argentina.
  - Revisión leyes y decretos nacionales e internacionales.
- Discusión con grupos focales de NNA:
  - Cuatro grupos focales con NNA de distintas edades.
    - » 17 NNA de entre 7 y 17 años, con paridad de género, inclusión de NNA con discapacidad y de diferentes regiones de Chile
  - Generación, discusión y recomendaciones estudio.

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.



# 3

## RESULTADOS

### 3.1 | EXPERIENCIA NACIONAL Y COMPARADA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

#### » ¿Cómo se han abordado los derechos humanos en Chile?

El artículo 1 de la Constitución Política de la República de Chile 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 cívico militar que gobernó Chile durante 17 años. En este período existieron violaciones 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. 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) (Subsecretaría 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.

### » ¿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, el 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<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> Nota del editor: A la fecha de realización de este estudio y la presentación de su informe final, se encontraba pendiente la tramitación del proyecto de ley de garantía, el que fue promulgado y publicado el 15 de marzo del 2022, a través de la Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia.

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.

### » ¿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) 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 niños, niñas, 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 2011, 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” (ONU, 2016).

### » ¿Cómo se ha abordado la educación en derechos humanos en Chile 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, y 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.

### » *Estudio de casos de países*

Los países seleccionados para esta parte del estudio fueron: 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 dada 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, se caracterizó al país y de su historia política, se analizó la estructura de su sistema educativo y la organización de la enseñanza, se analizó la forma cómo

se abordan los derechos humanos en el currículum escolar, y se buscó dirimir cuál es la finalidad específica del país de abordar los derechos humanos.

A continuación, se presentan los hallazgos de los estudios de casos en forma de análisis comparado de los distintos países con el propósito de dar una panorámica general en este resumen ejecutivo.

- **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 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.

La tabla 1 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. En ella se indican primero los temas críticos en DD.HH. y la trayectoria de cada país, luego la manera en que los DD.HH. se incorporan al 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 1 | 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Múltiples dictaduras.</li> <li>-Pobreza y segregación social.</li> </ul>	<p>A partir de la Ley de Educación Nacional de 2006. Donde se declara explícitamente los contenidos en derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inexistencia de un concepto común de DD.HH.</li> <li>- Brecha entre el currículum real y la enseñanza cotidiana en derechos humanos.</li> <li>- Vincular los DD.HH con la historia reciente.</li> <li>- Ausencia de acciones de formación docente.</li> </ul>	<p>Se crea el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En materia cultural los DD.HH. se vuelven un foco importante para la mayoría de la población.</li> <li>- Existen avances en normativa, construyendo unai institucionalidad más robusta.</li> </ul>	<p>Conocimiento de los DD.HH.</p>
Australia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación con pueblos originarios.</li> <li>- Relación con migrantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-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.</li> <li>- En la educación media existe enseñanza de derechos humanos en las unidades de Historia, Geografía, Estudios Aborígenes y Cívica y Ciudadanía.</li> <li>- Hay referencia explícita a los derechos humanos en las capacidades generales y en las prioridades transversales del currículum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Plan de estudios que no aborda de manera directa la enseñanza de los derechos humanos.</li> <li>- Currículum fuertemente comprometido con resultados académicos, que choca con resultados de convivencia escolar y otras habilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Plan de estudios que no aborda de manera directa la enseñanza de los derechos humanos.</li> <li>- Currículum fuertemente comprometido con resultados académicos, que choca con resultados de convivencia escolar y otras habilidades.</li> </ul>	<p>-Por medio de los DD.HH.</p>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violencia y Narcotráfico.</li> <li>- Grupos paramilitares.</li> <li>- Pobreza y desigualdad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tanto la Constitución como la Ley General de Educación de Colombia promueven abordar los derechos humanos en el currículum escolar.</li> <li>- Existencia de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>	<p>-Para los DD.HH.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos Humanos como criterio estructurante de la calidad de la educación en Colombia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La forma de difundir los derechos humanos ha sido desigual en términos de calidad, contenidos y métodos pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Cátedra de Paz la tenido resultados positivos en la disminución y prevención de la violencia.</li> <li>- 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.</li> <li>- La Cátedra de Paz también es obligatoria en educación superior.</li> </ul>	
México	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narcotráfico y violencia.</li> <li>- Pobreza y desigualdad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordados de manera específica a través de la asignatura de educación cívica y ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de coherencia entre el currículum y las prácticas educativas.</li> <li>- Escaso impacto en la construcción de ciudadanía.</li> <li>- El programa de derechos humanos es parte de otro programa, no hay responsabilidad en su implementación.</li> <li>- La violencia no ha disminuido en las escuelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una asignatura llamada educación cívica y ética. El contenido relacionado con la educación cívica y ciudadana es impartido por docentes especialistas.</li> <li>- 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.</li> <li>- Se incluye la educación cívica y ciudadana en la educación inicial para docentes de materias no relacionadas con esta área del aprendizaje</li> </ul>	Conocimiento, la vivencia y la agencia DD.HH. de manera equilibrada
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación con inmigrantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existen objetivos o elementos explícitos que refieran a los derechos humanos.</li> <li>- En la asignatura de ciudadanía, en los dos últimos años de la educación obligatoria se integran contenidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formación y experiencia en esta asignatura por parte de las y los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la asignatura de educación cívica se abordan los derechos humanos.</li> <li>- Asignatura de educación cívica obligatoria durante los últimos años de secundaria.</li> </ul>	Conocimiento y vivencia de los DD.HH.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflictos entre Inglaterra y el resto de los países de Reino Unido por temas identitarios (Gales y Escocia).</li> </ul>	<p>en torno a derechos humanos, diversidad, convivencia y participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indirectamente se abordan en los PSHE (sigla otorgada a la asignatura educación personal, social, sanitaria y económica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación en derechos humanos no es obligatoria en las escuelas desde temprana edad.</li> <li>- No existe un sistema de evaluación del éxito de la asignatura de ciudadanía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento del interés de parte de los estudiantes de rendir el examen GCSE (Certificado General de Educación Secundaria) de ciudadanía.</li> </ul>	
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de migrantes.</li> <li>- Trayectoria histórica de vanguardia en cuanto a la defensa y promoción de los DD.HH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como elemento transversal en los objetivos del plan de estudios obligatorio.</li> <li>- Incorporado en distintas asignaturas y niveles del plan de estudios obligatorios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invisibilización de la temática racial al no hacerla explícita en el currículum y tratarla bajo el concepto de etnia.</li> <li>- No hay garantía de que exista conocimiento concreto sobre los DD.HH.</li> <li>- Los conceptos no son abordados explícitamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza de DD.HH orientada a la acción y de manera transversal en el currículum educativo.</li> <li>- Buenos resultados en la evaluación de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016.</li> </ul>	Vivencia y agencia de los DD.HH.

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA EN BASE AL 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 estos 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, a partir del cual emerge la limitación de que existe una brecha entre lo señalado por el currículum y la enseñanza de derechos humanos (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, donde 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, esto no predomina en lo declarado, por sobre los elementos asociados exclusivamente a conocimientos, en donde los temas asociados a la memoria histórica de los derechos humanos son la base de la enseñanza de los mismos.

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 aborígen 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.

### 3.2 | RESULTADOS DE POLÍTICA EDUCATIVA: ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LA INFORMACIÓN CURRICULAR

Los hallazgos del análisis curricular llevado a cabo a nivel de educación parvularia y escolar, de los cursos ofrecidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) para la formación continua, y en cuatro instituciones de nivel superior, específicamente en sus carreras de educación se presentan en esta sección. Antes de discutir los resultados, es necesario hacer una comparación general de las bases de datos, ya que son de carácter y magnitudes distintas.

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.

TABLA 2 | COMPARACIÓN DE BASES DE DATOS ANALIZADAS

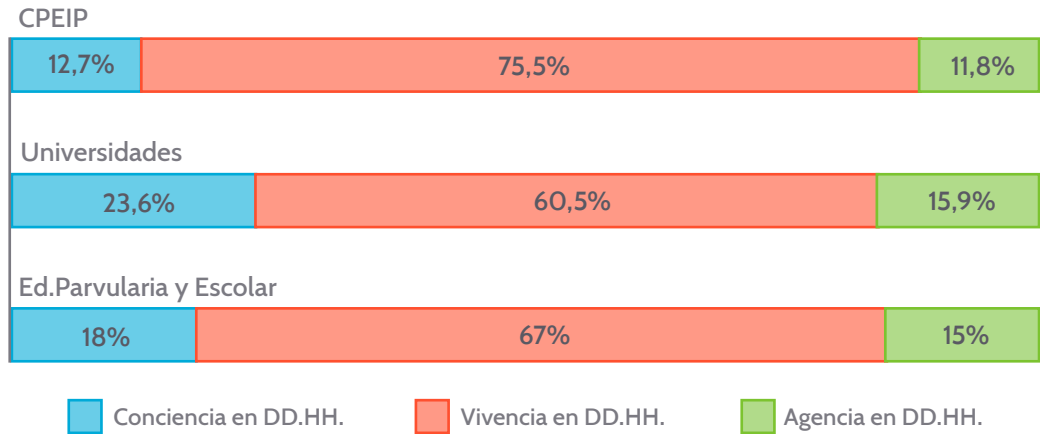
PAÍS	EDUCACIÓN PARVULARIA Y ESCOLAR			EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMACIÓN CONTINUA
	Objetivos de Aprendizaje Transversales	Objetivos de Aprendizaje	Bases curriculares y programas	Mallas curriculares Pedagogías	Oferta de cursos CPEIP 2019-2020
Número de menciones a DD.H.	41	785	1.239	12.470	1.200
Número de cursos <sup>2</sup>	-	-	-	976	113

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS.

<sup>2</sup> 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.

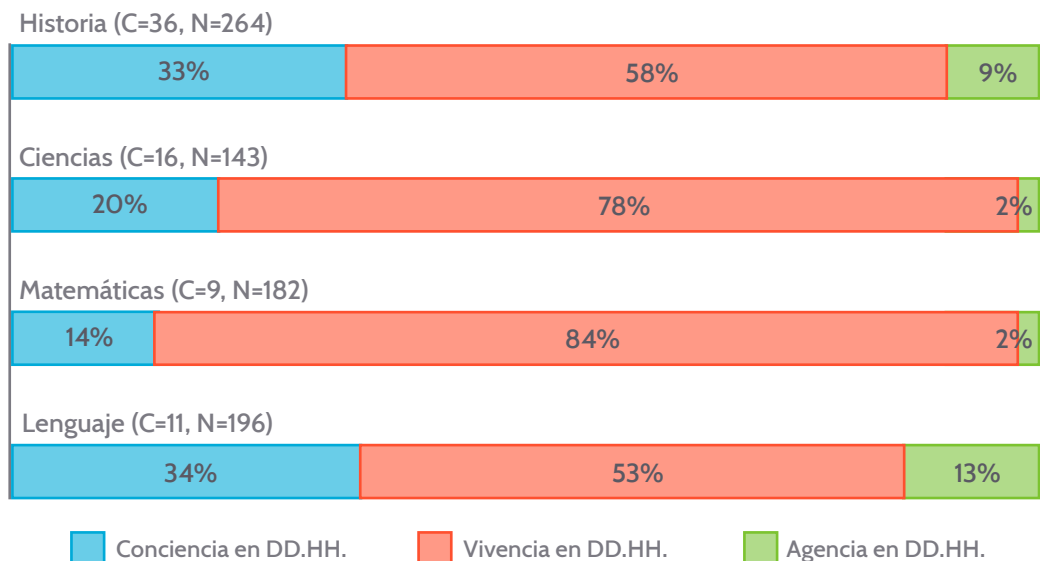


FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

### » Análisis por asignaturas

El gráfico N°2 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 2 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE, POR ENFOQUES DE DD.HH. Y ASIGNATURA



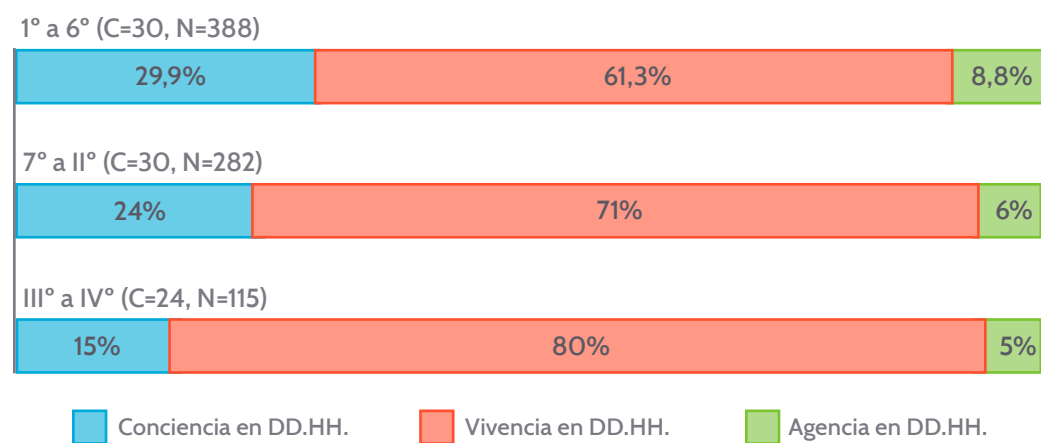
FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

### » 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 III° y IV° medio tienen 115.

Como se puede ver en el gráfico N°3, al analizar los cambios en la distribución por enfoques en los distintos niveles de enseñanza podemos ver 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.

GRÁFICO 3 | DISTRIBUCIÓN DE ENFOQUES DE DD.HH. EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJES, POR NIVELES DE ENSEÑANZA



FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

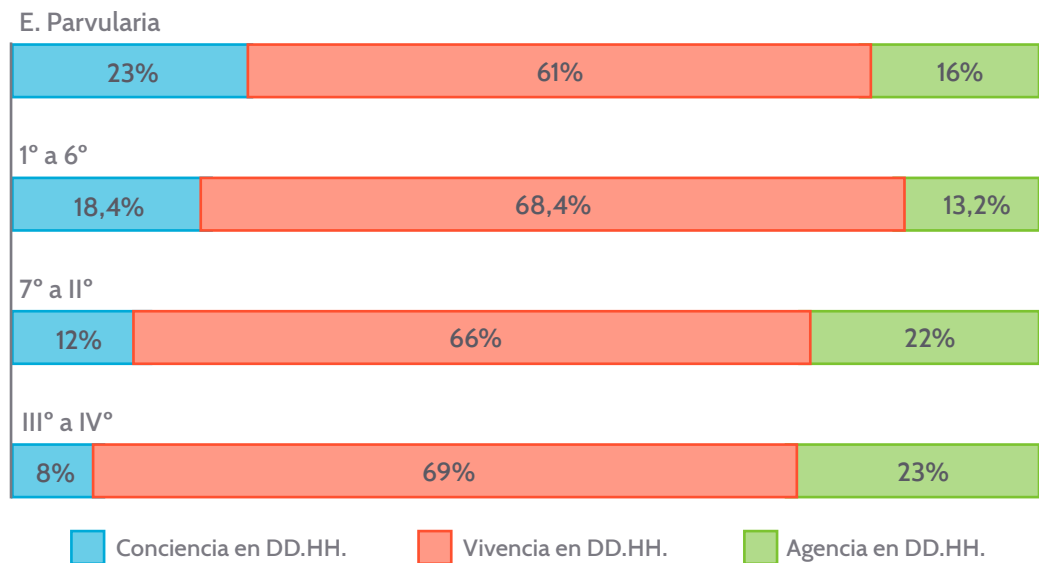
NOTA | C = NÚMERO DE CÓDIGOS MENCIONADOS. N = NÚMERO DE MENCIONES.

### » Análisis por niveles de enseñanza

Al analizar los cambios en la distribución por enfoques en los distintos niveles de enseñanza en el gráfico N°4, 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 su 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 4 | 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.

### » Análisis de la oferta programática del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, 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 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., y 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.

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.

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.**

La tabla N°3 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 3 | 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%
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

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

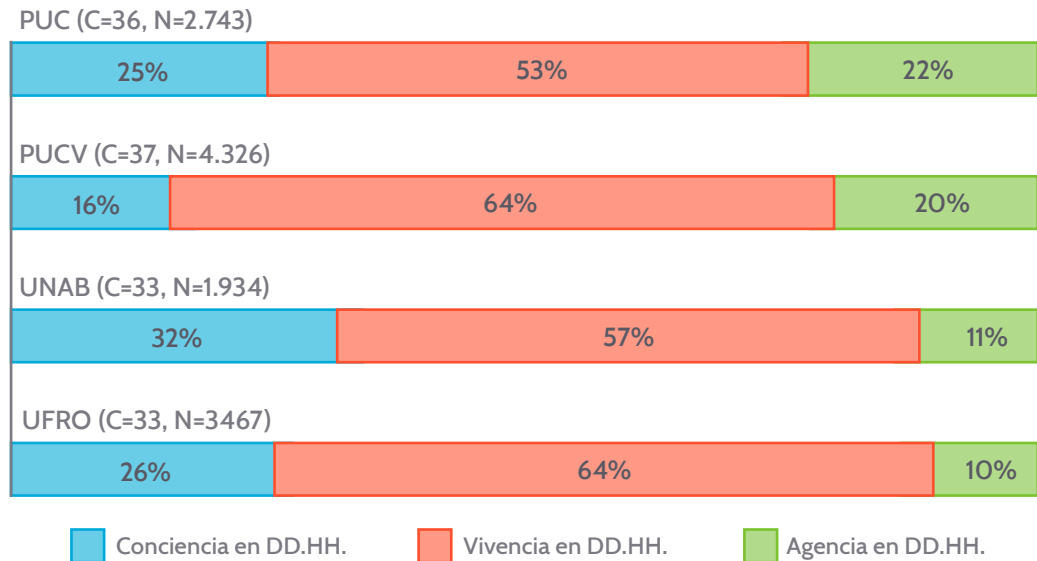
### » Análisis de mallas curriculares en Educación Superior

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°5 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.

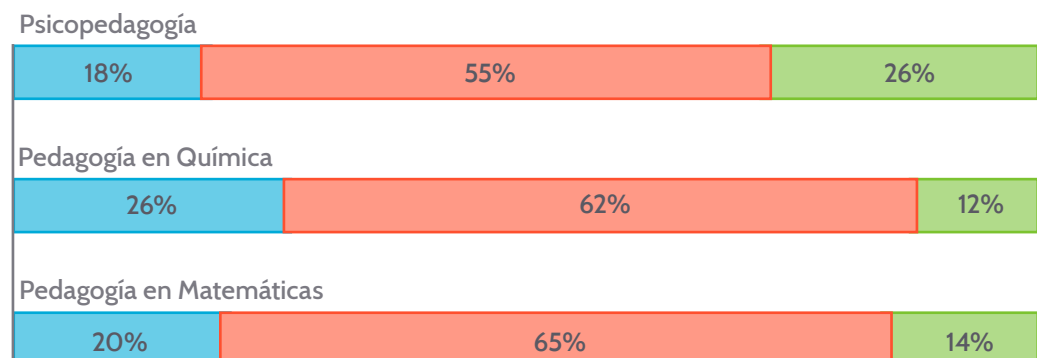
GRÁFICO 5 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. SEGÚN ENFOQUES, POR UNIVERSIDAD

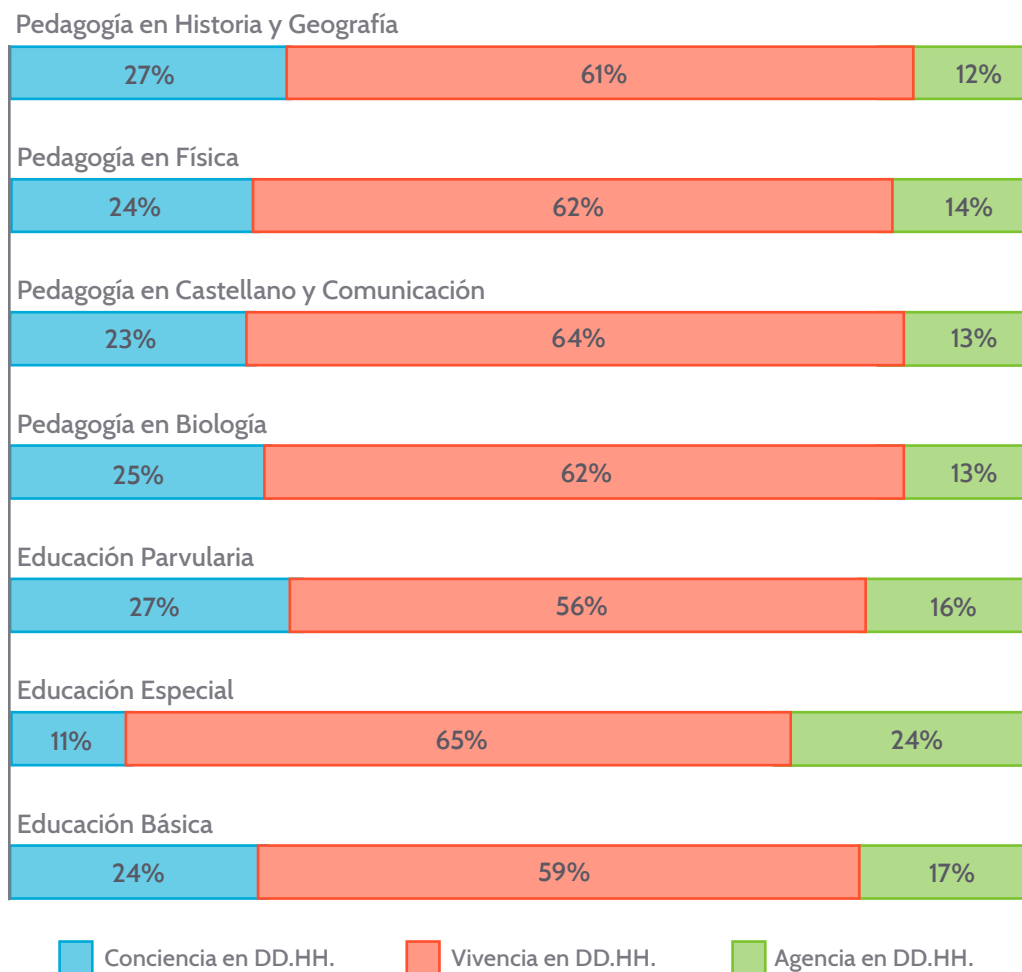


FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA. N TOTAL = 12.470 MENCIONES.

El gráfico N°6 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 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 6 | DISTRIBUCIÓN DE MENCIONES A DD.HH. SEGÚN ENFOQUES, POR CARRERA





FUENTE | ELABORACIÓN PROPIA.

### » Síntesis y conclusiones generales del análisis sistemático de la información

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 tocan 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, pero 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.

### 3.3 | 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 estos 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 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 niños, niñas y adolescentes (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, 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.

### » Recomendaciones de los niños, niñas y adolescentes

Las recomendaciones dadas por 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 ellos 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. 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, se acuerdo con ellos, el currículum debería asegurar.

En relación a la educación sexual integral, 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 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 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 por obligación, 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 a ellos aprender sobre derechos humanos en el colegio, más allá de las temáticas específicas abordadas en los grupos focales.



En primer lugar, 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 como resultado general que 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.



# 4

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

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

Los resultados muestran la presencia de los tres enfoques de educación en derechos humanos en el sistema educativo chileno. Si bien encuentran los ámbitos de conocimiento y conciencia, vivencia y agencia, predomina el enfoque de la vivencia (participación, análisis crítico de la información, inclusión en la enseñanza, capacidad de decidir, valoración de la diversidad y resolución de problemas). La presencia de estos enfoques es un piso mínimo que requiere un reequilibrio de las dimensiones, como puede ser el ejemplo de Suecia. Asimismo, es indispensable acortar la brecha entre el currículum, que es lo prescrito por los marcos regulatorios con respecto a lo que ocurre en la realidad, puesto que distintas investigaciones muestran una distancia entre los objetivos de política y el espíritu de los procesos educativos propuestos por el currículum y las prácticas que ocurren en escuelas y salas de clases. Complementariamente, es indispensable superar la visión de derechos humanos como un listado, catálogo o lista de verificación, para pasar a una comprensión más completa y compleja de los mismos con un balance entre conocimiento, vivencia y agencia.

#### » Recomendaciones

- Continuar el avance 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.
- El sistema nacional de evaluación docente, incorpore en su análisis del desempeño docente 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.
- Considerar 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.
- Equilibrar el abordaje curricular en términos de agencia, vivencia y conocimiento de la educación en DD.HH., se sugiere atender a la experiencia de Suecia.

- Incorporar en las mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogía impartidas a lo largo del país la asignatura obligatoria de educación en DD.HH.
- Promover que los programas de pedagogía puedan vincularse más estrechamente con establecimientos educacionales, generando instancias, en que profesores y profesoras en formación y en ejercicio participen y se hagan parte de proyectos en los que puedan tener un rol activo en la defensa y promoción de los derechos humanos.
- Facultades de Educación del país entreguen ofertas formativas en educación en DD.HH. para todos aquellos profesores(as) que actualmente trabajan en el sistema escolar y no han tenido la oportunidad de formarse en este enfoque.
- Fomentar el conocimiento de la normativa e institucionalidad vigente en DD.HH.

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

Actualmente existe una “división funcional” de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, especialmente entre niveles y asignaturas. En este sentido, se identifica la tarea pendiente de la formación inicial docente de formar a los profesionales bajo un enfoque de educación en derechos humanos, notando que la Educación Parvularia lleva la delantera en cuanto a los derechos de NNA. La experiencia argentina de diseminación de derechos humanos entre las facultades de educación puede ser inspiradora para el caso de Chile.

La presencia de los derechos humanos en la formación continua es tenue, por lo que queda amplio espacio para la mejora. Por ello se sugiere el trabajo colaborativo con Unidad de Promoción, Educación y Participación del INDH y de la Defensoría de la Niñez.

Actualmente la materialización de la educación depende en gran medida de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por ser el único espacio curricular que incluye explícitamente la normativa de derechos humanos, su evolución histórica, memoria y la violación de los derechos humanos. Por ello, es necesario ampliar la visión y tratar los derechos humanos transversalmente en distintas asignaturas, desanclándola de esta asignatura.

### » Recomendaciones

- Que las bases curriculares de todas las asignaturas del sistema escolar incluyan explícitamente contenidos de DD.HH., como lo realizado en Suecia.
- En la formación docente inicial y continua, independiente de la carrera, las facultades de educación brinden una formación general en DD.HH.

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

La evidencia muestra que en Chile hace falta un marco común que incorpore la discusión global sobre los nudos críticos de derechos humanos para el país. 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.

Este marco debería reforzar sentido histórico y discusión temáticas relacionadas a los DD.HH., lo que contribuiría a la transversalidad del enfoque de derechos humanos en educación. Además, se podrían incorporar temas de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (ciudadanía digital, global, sustentabilidad, género). Además, es necesario complementar las medidas anteriores con el rediseño curricular de programas de los programas de formación inicial y continua docentes bajo el enfoque de educación en derechos humanos. El ejemplo del Plan Nacional de Derechos Humanos para la articulación de actores educativos de Colombia puede ser una buena práctica a emular.

#### » Recomendaciones

- Que el Mineduc genere un Plan Nacional para la Educación en DD.HH., siguiendo el ejemplo de Colombia (PLANEDH).
- Generar por el Mineduc, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), un mapa de progreso en cómo debe manifestarse en los distintos niveles educativos la educación en DD.HH. 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.
- Elaborar por el Mineduc, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), estándares de educación en DD.HH., en conjunto con 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 Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

### 4.4 | 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.

En relación con las visiones de los NNA, los hallazgos son consistentes con la literatura. Ellos buscan que el aprendizaje de los derechos humanos

esté vinculado con sus vidas cotidianas, dando importancia a los temas comunitarios y de su contexto inmediato y, especialmente, que el aprendizaje y la comprensión de los derechos humanos vaya más allá de una nota escolar.

#### » Recomendaciones

- Que el Mineduc, promueva la incorporación de temas fundamentales dentro de la enseñanza de los DD.HH., a través de metodologías que impliquen 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. 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.
- Que le 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., este se conmemora el 10 de diciembre, esta fecha es compleja para realizar actividades conmemorativas pues es muy cercana al término del año escolar.
- Que el Mineduc, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), elabore sugerencias de actividades y orientaciones metodológicas que promueven una educación en DD.HH. contextualizadas a las distintas realidades sociales, económicas, culturales y étnicas del país.
- Que el CPEIP implemente un curso de formación continua 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 diálogo respetuoso, tolerante y abierto a opiniones diversas, metodología que podría ser implementada independiente del contenido de la asignatura y también en la formación de docentes.

## 4.5 | 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. 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.

» *Recomendaciones*

- Que el Mineduc y a las Facultades de Educación del país, generen instancias de vinculación más estrechas con las instituciones promoción y defensa de los DD.HH. (INDH, Defensoría de la Niñez, Subsecretaría de DD.HH., entre otras), por ejemplo, a través del diseño e implementación de programas y/o actividades que involucren la conceptualización y la enseñanza de los DD.HH.
- Que se generen orientaciones metodológicas para la enseñanza explícita de los DD.HH. 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.

## 5

## 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](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/](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>
- Alviar-Martin, T., Randall, J. D., Usher, E. L., y Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 177-188.
- 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 Burrige, N. (2016). Education for human rights: opportunities and challenges arising from Australian Curriculum reform. *Curriculum Perspectives*.
- Burrige, N., Chodkiewicz, 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.caserosada.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](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](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](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/l\\_cap1\\_2019\\_nacimiento.pdf](https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2019/docs/l_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](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=AUSyreshold=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: From 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. El modelo educativo del IIDH. 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=1&isAllowed=y> [Revisado el 21.04.2021]
- Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias. (2016) 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 DD.HH. (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](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.](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. *Confinos 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/O013189X025001020>
- 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](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](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](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](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_AUS.pdf)
- OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA), Results from PISA 2018. Nota país: Colombia. Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](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](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](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=1&isAllowed=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=37&Lang=SP](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=37&Lang=SP)
- ONU (21 de abril 2021) Derechos Humanos. Obtenido de <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>
- Osler, A., y Starkey, H. (2004). Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries. Report prepared for the Inter-American Development Bank, Education Network of the Regional Policy Dialogue.
- Otero, A. E., y Córca, 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](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](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.
- Reichert, F., y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centred analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
- 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.



- Secretaría 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](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).
- Subsecretaría 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>
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J.-A. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- 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](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](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](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](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.

