







**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
CENTRO DE ESTUDIOS DE ÉTICA APLICADA  
(CEDEA)

**PERSPECTIVAS ÉTICAS N° 22**

2009

**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Centro de Estudios de Ética Aplicada

**Rector**

Víctor Pérez

**Decano Facultad de Filosofía y Humanidades:**

Jorge Hidalgo

**Vicedecano Facultad de Filosofía y Humanidades:**

Bernardo Subercaseaux

PERSPECTIVAS ÉTICAS Nº 22

**Director responsable**

Raúl Villarroel

**Edición**

Marcela Ferrer

**Comité editor**

Pamela Chávez

María José López

Ernesto Águila

**Domicilio Legal**

Avda. Cap. Ignacio Carrera Pinto 1025 - Ñuñoa -Santiago

**Email**

rpeticas@uchile.cl

Impreso en LOM Ediciones  
Concha y Toro 25 - Santiago

“Perspectivas Éticas”, publicación periódica del Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, busca promover la discusión racional y argumentativa sobre controversias éticas generadas en nuestra realidad nacional.

Se trata de una iniciativa que pretende hacer un aporte a la convivencia democrática en el país, entendiendo que la democracia no consiste sólo en una estructura u organización política para la administración del Estado, sino, también, en una cultura del respeto de la diversidad y el diálogo, en un dispositivo social destinado a la resolución deliberativa de las controversias y el disenso entre los ciudadanos

El fortalecimiento de una democracia verdaderamente pluralista y participativa, capaz de ofrecer oportunidades reales a los diferentes sujetos sociales para que puedan ejercer sus derechos fundamentales y reivindicar sus legítimas aspiraciones, requiere la implementación de instancias que propicien un diálogo público, abierto, respetuoso, tolerante e inclusivo, en el que las divergencias y los conflictos a menudo irresolubles encuentren una expectativa de superación.

La publicación que a continuación ponemos a disposición de los lectores quisiera ser una contribución, al menos inicial, en ese sentido.

Raúl Villarroel  
Director



***Derechos Humanos en la Educación chilena.***

Una aproximación a  
sus principales logros y deficiencias

**Alejandra Reyes L.**



## Presentación

Este documento constituye una aproximación descriptiva y diagnóstica relativa a la inclusión del tópico de los Derechos Humanos en la educación formal chilena. Se identifican y examinan grandes áreas de trabajo, esquematizándose la multiplicidad de temas en que puede abordarse la discusión sobre los derechos humanos en la educación. A partir de ellos, se pretende dar cuenta del estado actual de la formación en derechos humanos con especial énfasis en dos ejes centrales del quehacer educativo formal. Por una parte, el tratamiento del tema en los programas oficiales de la educación básica y media; por otra, su inclusión en los programas de formación de profesores.

A modo de hipótesis se advierte que la inclusión del tema en el currículo estaría centrada en el marco de la Historia y las Ciencias Sociales. Su tratamiento sería poco sistemático y en lo fundamental orientado a una consideración universalista y, por lo tanto, desapegada de la propia realidad nacional que aún experimenta las secuelas del atropello a los derechos humanos ocurrido durante la época de la dictadura militar. Por otra parte, la escasa o nula preparación que los profesores reciben en los centros de formación inicial de profesores, conduciría a que la gran masa de docentes carezca de competencias suficientes para incorporar los derechos humanos en su práctica pedagógica, en tanto que el perfeccionamiento en esta área queda enteramente librado a la voluntad de los interesados.

En virtud de este diagnóstico se propone potenciar una orientación centrada en nuestro pasado reciente, como estrategia para la educación en derechos humanos y al mismo tiempo para la reparación. Se advierte además la necesidad urgente de incorporar la temática a los programas de los centros universitarios de formación inicial docente, al modo de asignaturas obligatorias o al menos electivas, pero en todo caso formando parte del currículo.

### **1. Perspectiva histórica de la inclusión de los derechos humanos en la educación**

Tal como ha sucedido en gran parte de Latinoamérica y el mundo, el interés por la incorporación de los derechos humanos como tema en la educación, ha sido producto de dolorosos atropellos a la dignidad de las personas. Es decir, debido al desconocimiento o la trasgresión de aquello que la doctrina de los derechos humanos busca exaltar.

En nuestro país, a mediados de los años 80, aún en plena dictadura militar – *y como respuesta a ese fenómeno– comienza a surgir la educación en derechos humanos*. En primera instancia se concentró en instituciones no escolares, más bien en ONGs y diversas agrupaciones populares e instituciones que promovían la defensa de los derechos humanos. En lo que se refiere al ámbito formal de la educación en derechos humanos, las primeras aproximaciones han estado precedidas de algunos hitos importantes:<sup>1</sup>

1990 Creación de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) durante el gobierno del Presidente Patricio Aylwin. El resultado del informe emitido por la CNVR el año 1991 (Informe Rettig), señala que la educación tiene una importante función que cumplir en el proceso de reparación y generación de una cultura de

---

1 Magendzo, A: *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. LOM, Santiago, 2006. pp.14-21.

respeto por los derechos humanos, sentando así las primeras bases del interés por una educación sistemática para los derechos humanos.

- 1991 Marco curricular de la educación, que contiene la propuesta de Objetivos Mínimos y Contenidos Fundamentales de la Educación elaborados por el Ministerio de Educación. Los derechos humanos aparecen como un objetivo transversal en este Marco curricular.
- 1992 Comisión Nacional para la modernización de la Educación. Declara como importante educar a los niños y jóvenes en el reconocimiento de su dignidad y su calidad de sujetos de derecho.
- 2003 Propuesta “No hay mañana sin ayer” del Presidente Ricardo Lagos. Es un texto que busca plasmar los acuerdos de las propuestas de derechos humanos presentadas por diversos organismos representativos de la sociedad chilena, durante el mismo año.
- 2004 Comisión Nacional de Formación Ciudadana. Convocada por el Ministro de Educación para estudiar cómo la educación tiene que enfrentar los desafíos de trabajar por una ciudadanía democrática. La Comisión señala que *“la promoción de una conciencia alerta acerca de la importancia de los derechos humanos y del lugar que les corresponde en la comunidad política ha de ser uno de los objetivos permanentes de toda tarea educativa”*.<sup>2</sup>
- 2005 Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech). Comisión creada a petición del Presidente Ricardo Lagos en 2003. El informe entiende la educación como una de las formas de reparación a las víctimas. La creación del

<sup>2</sup> Comisión Nacional de Formación Ciudadana: *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Dirección de comunicaciones, Ministerio de Educación, Santiago, 2005. p.55.

Instituto Nacional de Derechos Humanos –sugerida en el informe– tendría la misión de promover, a través de la educación, el respeto por los derechos humanos.

Como se puede apreciar en estas breves aproximaciones a algunos hitos históricos, la emergencia de los derechos humanos ha sido paulatina pero permanente, conforme se comenzaron a establecer los cimientos de la democracia en el Chile post dictadura.

## 2. Currículo y Educación en Derechos Humanos

La teoría del currículo responde a la pregunta ¿qué queremos que aprendan nuestros jóvenes? Los contenidos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que se quiere potenciar en los alumnos es lo que se plasma en un currículo. De tal suerte que se puede definir el currículo en términos formales como un “*conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje*”<sup>3</sup>. En cuanto tal, aparece como uno de los lugares fundamentales en donde puede desplegarse la educación en derechos humanos. En tanto selección, no está exenta de tensiones e intereses de diversos grupos que participen de su configuración, de manera que podría hablarse incluso de una “*negociación de saberes*”.<sup>4</sup> Así es como según la intención y objetivos educativos que primen, se generan diversos modelos de currículo. El que opera en nuestros diseños podría entenderse, según Magendzo, como un modelo académico o disciplinario<sup>5</sup>. Es decir, centrado en contenidos compartimentados en asignaturas.

Del mismo modo, es esencial distinguir entre el currículo formal que es el que se plasma en documentos oficiales tales como decretos, planes y programas o el proyecto

---

3 Magendzo, A: Ob. Cit. p.36.

4 Ibid. p.37.

5 Ibid.

educativo de la escuela, de lo que se ha denominado el *currículo oculto* y que dice relación con el currículo efectivamente realizado y que se plasma en las relaciones entre los diversos actores al interior de la entidad educativa de manera no deliberada. Este tópico, la cultura escolar, es desarrollado en el punto 4 de este trabajo.

En lo que respecta al currículo explícito, el tema de los derechos humanos ha sido incorporado con dificultad ya que ha tenido que luchar por obtener un reconocimiento dentro de propuestas educativas caracterizadas por un énfasis en la promoción de resultados objetivos, centradas en la producción y la competitividad y donde naturalmente las áreas de mayor interés son las ciencias y saberes instrumentales. Esta orientación está en directa relación con el tipo de currículo academicista recién mencionado, que pone énfasis en el saber como algo exacto y permanente que debe ser enseñado a través de disciplinas tradicionales. Ésta es probablemente una de las mayores dificultades que enfrenta la educación en áreas tan necesarias pero poco convencionales y rígidas como son los derechos humanos, la ciudadanía, la sexualidad.

De todas formas, diversas perspectivas del currículo pueden dar cabida a la educación en derechos humanos. Sin embargo, habría unas más idóneas que otras. Magendzo sostiene que una línea curricular adecuada a los objetivos de la educación en derechos humanos sería una concepción crítica y emancipadora del currículo. Esta teoría sostiene que “*las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa*”.<sup>6</sup> Antes bien, en su raíz se puede develar –y ese es el propósito de la teoría crítica– un fondo carente de razón, de justicia, caracterizado por luchas de poder. El desarrollo curricular consistirá entonces, desde esta perspectiva, en un proceso de descubrimiento de las bases del propio currículo y

---

6 Ibid. p. 38-39.

las motivaciones que le subyacen. Dados estos fenómenos, el diseño del currículo propenderá a replantear el sentido de la educación, en este caso de la educación en derechos humanos, y a desplegar una mirada integral del currículo y un enfoque hacia la problematización de los contenidos, que dé cuenta de las tensiones existentes en el interior del propio programa de los derechos humanos.

¿Cuánto y cómo aparecen los derechos humanos en el currículo oficial? En el currículo explícito el tema de los derechos humanos aparece en dos grandes ejes de la reforma educacional:

- a) Los objetivos fundamentales transversales del Marco Curricular
- b) Los diversos programas de estudio

Examinaremos a continuación el primer punto.

### **2.1. Transversalidad y educación en derechos humanos**

Una de las dificultades que alguna vez enfrentó la educación en derechos humanos, se refirió a si era adecuado educar en derechos humanos mediante su incorporación curricular en asignaturas específicas, con sus programas, métodos y evaluación correspondientes, o si, por el contrario, la educación en derechos humanos más bien requería plasmarse en la forma de acciones amplias tendientes a fomentar los espacios y generar condiciones apropiadas, donde los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto pudieran desarrollar y practicar los valores que sustentan y promueven las diversas formulaciones de los derechos humanos, como son el reconocimiento del otro, el respeto, la tolerancia, la participación, el diálogo, etc. La respuesta apuntó precisamente a esta segunda dimensión, es decir, a desarrollar

metodologías activas y participativas que son más idóneas para potenciar aprendizajes a nivel actitudinal y no memorístico, con la finalidad expresa de que fueran coherentes con el propósito de educar en derechos humanos<sup>7</sup>. No basta, por tanto, con aprender de memoria los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ni saber en qué fecha fueron redactados. Ésta es la perspectiva asumida en el hecho de desplegar el tópico de los derechos humanos en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la educación, de manera tal que puedan ser tratados ampliamente por todos los docentes y en el marco general de la educación y no sólo por los especialistas de las Ciencias Sociales e Historia.<sup>8</sup>

Los OFT apuntan a finalidades generales de la educación referidas al desarrollo integral de la persona (formación intelectual, ética, social, etc). Por lo tanto, su realización no es privativa de ningún sector o subsector, sino que se ejercita en diversos ámbitos del quehacer educativo, que son responsabilidad de la institución escolar en su conjunto. No obstante, según se declara en los propios programas, *“el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades”*.<sup>9</sup>

Por lo tanto, el diseño curricular que opera en la actualidad no ha desarrollado una asignatura específica para tratar el tema de los derechos humanos, sino que éste ha de ser tratado transversalmente en distintos sectores y subsectores de aprendizaje, en atención a la naturaleza del tema que revela no una disciplina cerrada y objetiva sino más bien un conocimiento en permanente desarrollo y de importancia para todas las dimensiones de la

7 Comisión de Derechos Humanos designada por el Sr. Ministro (1991): «Los derechos humanos en la educación formal» anexo 3 de Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR): *Propuestas temáticas para la educación en derechos humanos*. Biblioteca básica para la educación en derechos humanos, Santiago, 1996. Pp 488-489.

8 Magendzo, A: Ob. Cit. p.36.

9 Ministerio de Educación: «Los OFT y su presencia en el programa». Programas de estudio, diversos subsectores. En este caso, *Filosofía y psicología. Programa de estudio tercer año medio, Formación general, Educación media*. Unidad de Currículo y evaluación. Santiago, 2000. p. 11.

persona humana. La Comisión de Derechos Humanos, designada por el entonces Ministro de Educación, Ricardo Lagos, en 1991, señala en su informe de resultados que aún cuando en la educación chilena opera un modelo de educación por disciplina o intradisciplinario, la modalidad más adecuada a la naturaleza del tópico de los derechos humanos, sería un enfoque multi o pluridisciplinario, o transdisciplinario.<sup>10</sup> La finalidad es que el tema sea abordado en todos los niveles y desde distintas disciplinas y en su triple dimensión: contenidos, habilidades y valores, a lo largo de todo el proceso educativo, enfatizando los diversos aspectos y manifestaciones de los derechos humanos de acuerdo a los objetivos planteados en cada etapa del aprendizaje de los alumnos. «En cuanto ésta es una educación de actitudes, es necesario apelar a distintas áreas del aprendizaje, tanto del dominio cognitivo, afectivo y activo».<sup>11</sup>

Luego de esta breve consideración sobre los OFT, volvamos a lo que nos había quedado pendiente: cómo y cuánto aparecen los derechos humanos en el currículo oficial.

En primer lugar, en los Objetivos Fundamentales transversales aparecen con nitidez los derechos humanos y valores que se vinculan con ellos, tales como la diversidad cultural, la democracia, etc., principalmente en el apartado relativo a la formación ética y se esbozan del siguiente modo<sup>12</sup>.

Se plantean como objetivos:

- Conocer, comprender 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*

---

10 Comisión de Derechos Humanos designada por el Sr. Ministro (1991): «Los derechos humanos en la educación formal» Anexo 3 en Ob. Cit. Pp. 488-489.

11 Ibid. p.493.

12 Ministerio de Educación: Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación media. Decreto 220. pp. 19 y siguientes.

*razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos a los otros*” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, 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.

- Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

En relación con los objetivos que se plantean respecto de la persona y su entorno, se espera que los alumnos sean capaces de:

- Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.
- Apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural. [enseñanza media].

En segundo lugar, los derechos humanos aparecen en los programas de estudio, teniendo espacios en algunos casos más determinados que en otros. A continuación se revisan los aportes más significativos de enseñanza básica y media.<sup>13</sup>

- En 5° básico se trata el tema de la convivencia y normas escolares en relación con los derechos y deberes. Y en orientación se revisa la unidad: “los derechos de niñas y niños” en donde se trabaja precisamente la declaración de los derechos del niño.
- En 6° básico: Se abordan temas propios de ciudadanía, tales como las nociones de democracia, república, etc. Otro aprendizaje esperado de este programa dice relación con el golpe de Estado de 1973, a propósito del cual se sugiere que el trabajo docente ponga énfasis en rescatar la importancia del respeto a los derechos humanos.
- En 7° básico: se estudian aspectos históricos y éticos de la Revolución Francesa, tales como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
- En 8° básico: se plantean contenidos mínimos tales como diversidad cultural, guerras y totalitarismos. Se revisa la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 19 de la Constitución Política de 1980 que consigna los derechos y libertades más fundamentales de las personas tales como el derecho a la vida, la igualdad ante la ley, la libertad de conciencia, la protección de la salud y el derecho a la educación, entre otros. Como actividad se propone a los alumnos generar su propio “tratado” para regular las relaciones en sus ámbitos concretos.

En educación media se observan las siguientes aproximaciones a los derechos humanos.

---

<sup>13</sup> Programas de estudio diversos subsectores de educación básica y media. Disponibles en <http://www.curriculo-mineduc.cl/curriculo/planes-de-estudio/>

- En 1° medio: se estudian los derechos económicos, sociales y culturales, específicamente en cuanto al trabajo y los derechos laborales.
- En 2° medio: se potencia la reflexión sobre los pueblos originarios a propósito de la conquista española. Nuevamente se trata también el golpe de Estado, pero se aborda explícitamente la violación de los derechos humanos durante el período de dictadura. Este es el único momento en que se explicita la necesidad de dar cuenta de nuestro pasado reciente de atropellos a los derechos humanos mediante la sugerencia de actividades como la lectura de informes, reportajes, videos, etc. Todo considerado a la luz de los derechos humanos y el rol del Estado en orden a su promoción.
- En 3° medio: se trabaja la historia universal con énfasis en el reconocimiento de las diferencias entre culturas.
- En 4° medio: se estudian de manera más explícita y sistemática las dimensiones de los derechos humanos, a propósito del estudio de la Segunda Guerra Mundial. Dentro de sus objetivos se plantea valorar la diversidad cultural. Como uno de los conceptos centrales de las diversas unidades aparece el de derechos humanos. Como aprendizaje esperado transversal el alumno *“evalúa desde la perspectiva de los derechos humanos las principales características y procesos de la historia y sociedad contemporáneas”, “reconoce el valor de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana”*.<sup>14</sup> /<sup>15</sup>

14 Ministerio de Educación: *Programa de estudio subsector Historia y Ciencias Sociales. 4° año medio*. P18.

15 Una exposición más detallada de la emergencia de los derechos humanos en los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales se encuentra en Magendzo, A: *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Ed. Cit. Cap. III.

Lo revisado hasta aquí corresponde a los programas de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Por otra parte, en el programa de Filosofía de 4º año medio en la 4ª unidad, «Ética social», aparece dentro de los aprendizajes esperados que los alumnos conozcan el concepto de Derecho y la doctrina de los derechos humanos y que relacionen la participación ciudadana con la democracia. Dentro de los contenidos se mencionan: Democracia y Estado de derecho, la doctrina de los derechos humanos, participación ciudadana. Estos son los contenidos en relación directa con el tema de los derechos humanos, a pesar de que toda la unidad está referida a cuestiones relativas al Estado de Derecho y la Ciudadanía. Se recomienda leer la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en el contexto de la Revolución Francesa. También se examina la situación jurídica de la Alemania nazi a la luz de la declaración universal de los derechos humanos de 1948. Se estudia también la legislación chilena respecto de la prohibición de la esclavitud de 1811. Es importante considerar que en ningún caso se establecen vínculos con las violaciones a los derechos humanos acaecidas en Chile durante el período comprendido entre 1973 y 1990.

Esta revisión se ha realizado sobre dos de las principales asignaturas llamadas a abordar los derechos humanos en tanto contenidos y en tal sentido podría resultar rudimentaria<sup>16</sup>. Sin embargo, es representativa y reveladora de que, como se desprende del examen de los programas, en las reflexiones actuales los derechos humanos son abordados desde su dimensión global y de reconocimiento cada vez más amplio, lo cual habla muy bien de nuestros propósitos universalistas que se atienen a los vastos procesos del desarrollo histórico de nuestra época a nivel global. Sin embargo, parece ilusoria la idea de saltar desde

---

<sup>16</sup> Para un examen exhaustivo en todas las asignaturas del currículo ver: Enrique Azúa Ed: *Derechos Humanos Currículo y temas sociales* MINE-DUC, 2007 1ª Ed. Digital.

un estadio egoísta del desarrollo de la capacidad moral (como es propio en los niños) hacia uno universal, sin haber pasado antes por la consideración de los acontecimientos que han marcado la propia historia local. Por otra parte, esta globalización de la comprensión de los derechos humanos plantea un problema innegable. A saber, ¿están dadas las condiciones en nuestro país para responder a la exigencia de los derechos de segunda y tercera generación? Numerosos especialistas han planteado esta cuestión en orden a limitar el extensionismo de los derechos humanos, de acuerdo al contexto en el cual se apliquen para que no pierdan su carácter de necesario respeto.<sup>17</sup>

### 3. Los profesores y la educación en derechos humanos

Si asumimos que el profesor cumple un rol preponderante en el fenómeno de la educación en derechos humanos, no sólo en cuanto poseedor de ciertos conocimientos a transmitir de un currículo oficial, sino principalmente en tanto expresión significativa del ejercicio del respeto a los derechos humanos en la práctica, la formación del profesor resulta un eje de central interés. *“Los profesores son pilares importantes en la construcción de una cultura verdaderamente respetuosa de los derechos fundamentales de la persona humana, por su trabajo cotidiano, su contacto directo con los futuros ciudadanos y por la alta incidencia que su actuar tiene en la formación de niños y jóvenes, de manera que se transforman en los gestores de un ambiente de respeto a los derechos humanos”*.<sup>18</sup> Por lo tanto, una de las líneas importantes de acción en la senda de transformar nuestra educación en una verda-

17 Enrique Barros: «Crítica a un concepto expansivo de los derechos humanos» En Aylwin, J. (Comp) *Derechos Humanos, desafíos para un nuevo contexto*. Comisión chilena de derechos humanos, Santiago, 1992. pp. 59-64.

18 CNRR: «Presentación». En *Unidad de los derechos humanos para la dignidad de la persona*. Primer concurso nacional de unidades didácticas para la educación de los derechos humanos. CNRR, Santiago, 1994. p.11.

dera cultura respetuosa de los derechos humanos, debiera enfatizar la importancia que los profesores tienen en esta meta educativa.

La gran apuesta por la formación de profesores en derechos humanos ha consistido en capacitar a los profesores que ya están en ejercicio. Las principales instituciones que han diseñado y generado multiplicidad de materiales son la Vicaría de la Solidaridad (que concluyó su labor en 1992<sup>19</sup>, y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)<sup>20</sup>.

En su origen, la Vicaría de la Solidaridad estuvo orientada al apoyo social y legal de las víctimas de la dictadura. Posteriormente comenzó a desarrollar el Primer Programa en Educación no Formal en Derechos Humanos, generando una propuesta de educación popular (1983). Más tarde, se buscó insertar los derechos humanos en las asignaturas escolares, para lo cual habría que preparar a los profesores para hacerse cargo de esa propuesta. Con este objeto se generaron Manuales de educación en derechos humanos; materiales para el profesor que proponían metodologías y contenidos para incorporar la temática en enseñanza preescolar, básica y media. En las modalidades de capacitación que se generaron, el profesor va incluyendo en su proceso de aprendizaje, en primer lugar a los alumnos, luego a los apoderados y finalmente a la comunidad escolar en su conjunto.

Por su parte, el PIIE inicia en 1988 el Primer Proyecto en Educación en Derechos Humanos, con la intención de ligar aspectos ya existentes en el currículo formal con los derechos humanos<sup>21</sup>. Producto de investigaciones desarrolladas en conjunto con el Consejo

---

19 El trabajo de la Vicaría es hoy parte de la Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad del Arzobispado de Santiago.

20 Ver Magendzo, A. Dueñas, C.: *La construcción de una nueva práctica educativa. Modalidades de capacitación de profesores en educación en derechos humanos en América latina*. Comisión Nacional de Derechos humanos y PIIE, México, D.F. 1994.

21 *Ibid.* p. 90-91.

de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) se generaron diversos materiales para incorporar al aula. La primera experiencia piloto fue con 400 alumnos de un sector deprimido de la capital. Desde 1990 establece los talleres Derechos Humanos y Práctica educativa y comienza a trabajar con profesores de aula. En 1991 se realizan nuevos talleres, esta vez, para formar a formadores de educadores en derechos humanos. Los programas del PIIE no sólo buscan orientar el currículo explícito hacia la dimensión de los derechos humanos, sino también el currículo oculto. Esto es, las prácticas y relaciones cotidianas al interior de la escuela. También proponen que la perspectiva curricular debe ser problematizadora, acorde con la naturaleza de su objeto, pues *“Los derechos humanos necesariamente vienen a cuestionar y problematizar la realidad”*<sup>22</sup>.

### 3.1 Los derechos humanos en la formación inicial docente

Numerosas han sido las sugerencias que diversas entidades y comisiones especializadas, así como también el Ministerio de Educación, han formulado a las instituciones de educación superior y específicamente a las escuelas formadoras de profesores, para que incorporen en sus programas, la educación en derechos humanos. El Informe de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig) señaló que es necesario que las instituciones formadoras de profesores asuman responsablemente la importancia que tiene la educación en derechos humanos y comiencen a capacitar a sus alumnos, los futuros profesores, en esta área según sus especialidades.<sup>23</sup> Posteriormente, la Comisión de Derechos Humanos recomendó explícitamente en su informe de 1992, que el Ministerio de Educación promoviera en las instituciones formadoras de profesores *“el desafío de integrar cursos obligatorios y electivos*

22 Magendzo, A. Dueñas, C.; Ob. Cit. p. 97.

23 Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig). Santiago, 1991. IV parte, Cap. II. C. p.865.

*en este tema, ojalá de acuerdo a las áreas planteadas, como parte del plan común de las carreras de pedagogía”.*<sup>24</sup>

En la actualidad, las instituciones formadoras de profesores no cuentan con programas o asignaturas específicas que aborden este importantísimo tópico. Una breve revisión de las mallas curriculares de las principales universidades<sup>25</sup> e institutos que forman en pedagogía, da cuenta de la nula incorporación del núcleo derechos humanos o formación ciudadana. Dado el carácter autónomo de la mayoría de las universidades, la formación de los docentes queda bajo los criterios y necesidades de cada institución universitaria, sin mayor regulación del Estado. De ahí que todas las iniciativas y recomendaciones emanadas del Ministerio puedan o no ser acogidas por las diversas entidades.

El Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) convocada por el entonces Ministro de Educación Sergio Bitar, da cuenta, en general, de un pobre desarrollo de la formación de profesores. En relación con el tema que nos convoca -la inclusión de la formación en derechos humanos- destaca la escasa relación entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar.<sup>26</sup> Este documento recoge la información emanada de la Comisión de Formación Ciudadana que señala que en los currículos de formación inicial de profesores tanto de enseñanza básica como media, no existe un eje claramente definido para la formación ciudadana o educación cívica, espacio preferente dentro del cual podría abordarse el tópico de los derechos humanos. Reconoce al mismo tiempo la importancia de la preparación del profesor para el tratamiento de la formación ciudadana y por lo tanto

24 Comisión de Derechos Humanos: «Los derechos Humanos en la Educación formal». Anexo 3 de CNRR: *Propuestas temáticas para la educación en derechos humanos*. Biblioteca básica para la educación en derechos humanos. Santiago, 1996. p. 494.

25 Se revisaron los programas disponibles en Internet de las siguientes universidades de la Región Metropolitana: U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, U. de Santiago de Chile, U. Tecnológica Metropolitana, U. Central, U. Andrés Bello, U. de Los Andes, U. Mayor, U. Católica Silva Henríquez.

26 Comisión sobre Formación Inicial Docente: *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario, Santiago, 2005. p. 61.

recomienda la articulación de “*cursos especiales de conocimientos y habilidades requeridas para formar ciudadanos activos*”.<sup>27</sup>

Ante estos diagnósticos, el informe recomienda que las escuelas de educación recojan con apertura las demandas de otras entidades involucradas en la educación, tales como la Comisión de Formación Ciudadana recién mencionada, que sugiere examinar los currículos e incorporar de manera explícita la dimensión de la formación ciudadana. Al mismo tiempo, reconoce la necesidad de un mayor vínculo entre los actores involucrados en la formación inicial: docentes y alumnos, con el medio escolar y la comunidad en general, y de fortalecer la carrera profesional docente de manera que obtenga de parte de la comunidad el respeto y dignidad que merece y al mismo tiempo sea capaz de atraer a los mejores estudiantes a este campo educativo y laboral.

Un estudio internacional llevado a cabo en 2006 en 19 países de la región de Latinoamérica y el Caribe constata que la formación de profesores en una pedagogía de los derechos humanos es escasamente valorada y casi no existen programas en derechos humanos para la formación docente en las diversas instituciones especializadas. Agrega que la formación de profesores no es impulsada por el sector público y mucho menos se reconoce su prestigio.<sup>28</sup>

#### **4. Los derechos humanos y la cultura escolar**

Las relaciones interpersonales al interior de la escuela son elementos difíciles de trabajar, tal como evidencian frecuentemente los medios de comunicación, dando cuenta de

27 «Nudos críticos de la formación inicial docente» en *Informe de Comisión sobre Formación Inicial Docente*. (Cap 3, Sección 2: De los currículos de formación. Pp 57-61).

28 Instituto Interamericano de derechos humanos: *Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. San José, 2006 P:19.

un aparente grado creciente de violencia en los establecimientos educacionales. Sin embargo, su tratamiento reviste la mayor importancia, ya que los derechos humanos están llamados precisamente a orientar las relaciones entre las personas y su entorno. Los procesos que se dan al interior del establecimiento de manera no intencionada, a lo que hemos hecho referencia como “currículo oculto”, son connaturales a la cultura escolar.

Estas relaciones y aprendizajes que se generan del encuentro interpersonal son muchas veces –como se ha señalado– no intencionadas. Es decir, fluyen como parte de costumbres de la comunidad que, al mismo tiempo, debido a su práctica, van configurando el carácter de la Institución. Esta cultura escolar es naturalmente socializadora. De tal forma que a través de sus mensajes, muchas veces implícitos e inconcientes, se van mostrando modelos y estimulándose diversas actitudes en los alumnos. Por lo tanto, abordar la dimensión de la cultura escolar resulta de vital importancia para la educación en derechos humanos, incluso más que la que pueda explicitarse en el currículo manifiesto. La cultura escolar actúa y “*moldea el saber, sentir y hacer de los estudiantes*”<sup>29</sup> en la medida en que está llena de mensajes que tienden a negar o promover determinados conocimientos, actitudes, valores, conductas, etc. De manera que los derechos humanos también son educados en la experiencia cotidiana al interior de las aulas, en el clima organizacional, en el tipo de relaciones que se dan entre docentes, alumnos, directivos y funcionarios y la comunidad en su conjunto. Los reglamentos del establecimiento, las modalidades de evaluación, en fin todos los procesos al interior de la escuela pueden mostrar grados mayores o menores de respeto a los derechos humanos. Lo óptimo sería que las prácticas del currículo oculto fueran lo más coherentes posible con aquel currículo explícito que busca generar una cultura de respeto a los derechos humanos.

---

29 Magendzo, A: *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Ed. Cit. p.49.

Un clima favorable para la educación en derechos humanos será, por tanto, aquel en donde se practique la solidaridad, la cooperación, la resolución de conflictos mediante el diálogo, al interior de la sala de clases, en la disciplina escolar, etc. *“Una cultura escolar favorecedora de la convivencia es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promovedora de la diversidad y moralmente pluralista”*.<sup>30</sup>

## 5. Oportunidades Curriculares

El Ministerio de Educación ha intentado hacerse cargo de varias de las indicaciones emanadas de los diversos informes y estudios relativos a la inclusión de los derechos humanos en la educación. En orden a satisfacer estas demandas, ha venido generando diversas oportunidades curriculares, tendientes a abrir espacios adecuados y un clima escolar propicio para el aprendizaje y respeto por los derechos humanos, en el entendido de que la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos en las escuelas pasa necesariamente por la estimulación de una convivencia democrática, participativa y dialogante, fundada en la colaboración y el respeto. Algunas oportunidades curriculares que ha desarrollado el Ministerio para potenciar este trabajo son las siguientes<sup>31</sup>:

- **Consejos Escolares:** para los establecimientos educacionales subvencionados debe existir un consejo escolar, compuesto por distintos actores de la institución, incluidos los alumnos (presidente centro de alumnos) y apoderados. En los consejos se tratan de

<sup>30</sup> Ibid. p.52.

<sup>31</sup> Apuntes no publicados de Karen Bascuñán, Profesional especialista en Derechos Humanos del Ministerio de Educación. karen.bascunan@mineduc.cl

modo deliberativo y participativo diversas temáticas de interés para los miembros del establecimiento.

- **Torneos de debates estudiantiles:** Esta propuesta –que se materializó sólo hasta el año 2005– pretendía desarrollar habilidades argumentativas, reflexivas y autoafirmación personal en los estudiantes de educación media. El Ministerio de Educación proveyó manuales para que los profesores pudieran ejercitar con los alumnos el arte retórica, en tanto habilidad necesaria para el ejercicio de una ciudadanía activa, en el entendido de que el debate es uno de los instrumentos básicos de la participación ciudadana. Las prácticas dialógicas de los alumnos terminaban en torneos de debate.
- **Fomento de los Centros de Alumnos:** Consiste en la generación de encuentros regionales y provinciales de centros de alumnos de establecimientos del lugar, con el fin de dialogar sobre temas de interés de los Centros. La idea es potenciar la organización estudiantil para promover la participación, el diálogo y la democracia. Esta iniciativa cuenta con un “manual para centros de alumnos”, que tiene el propósito de capacitar a los representantes estudiantiles.<sup>32</sup>
- **Pedagogía de la Convivencia:** Desde el año 2002 se vienen implementando diversas actividades en orden a mejorar la convivencia dentro de los establecimientos escolares. Algunas de ellas han sido: Estudio de convivencia escolar, plan piloto de implementación de estrategias de resolución pacífica de conflictos, capacitación a orientadores y otros agentes sobre el tema, manual para elaborar el reglamento escolar.

---

32 MINEDUC-MECE Media; *Manual para Centros de Alumnos*, Santiago, 1999.

- **Asignatura Juvenil**<sup>33</sup>: pretende fortalecer el consejo de curso de todos los niveles de la enseñanza media de los liceos que la han implementado para dar cabida a inquietudes de los jóvenes y trabajar temas como el de ciudadanía para una convivencia democrática. El orientador del liceo o algún profesor capacitado es el encargado de la asignatura.
- **Calendario de promoción de los Derechos del Niño**, en colaboración con UNICEF, cada mes del año viene con una breve historieta que enseña algunos derechos de los niños.
- **Afiche de la Declaración de los Derechos Humanos** para difusión en establecimientos.
- **Convenio con la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi**. Convenio establecido con el ex centro de detención, prisión, tortura y muerte Villa Grimaldi. En la actualidad el Parque por la Paz es un espacio declarado monumento histórico, símbolo de la paz y promoción de los derechos humanos y está abierto a la comunidad estudiantil y civil.
- **Seminario Educación en Derechos Humanos** desde una mirada histórica (nov 2006).
- **Planificación de cursos con profesores para la educación en Derechos Humanos**.
- **Concurso Binacional** de Microexperiencias en establecimientos educacionales sobre educación en derechos humanos.
- **Programa de información y formación sobre el derecho internacional humanitario**. Se desarrolla en tres regiones y está destinado a alumnos de la enseñanza media, en convenio con la Cruz Roja.

33 Ver MINEDUC-CIDPA: *Manuales de asignatura juvenil*. Santiago 6ª ed. 2001. Disponibles en la biblioteca del MINEDUC. [www.mineduc.cl/biblio/index.php](http://www.mineduc.cl/biblio/index.php)

- **Sitio web del MINEDUC** con información acerca de propuestas metodológicas para incorporar los derechos humanos en la escuela.
- **Derechos Humanos Currículo y temas sociales.** Material de apoyo para docentes con recomendaciones para incorporar los derechos humanos en sus respectivas asignaturas. Publicación del MINEDUC, 2007, 1ª Ed. Digital.

Si bien todas estas iniciativas son en sí mismas, en tanto instancias para estimular el desarrollo de una ciudadanía activa, espacios en donde se potencian los valores promovidos por la doctrina de los derechos humanos, no obstante, sólo algunas de ellas están explícitamente orientadas al tópico de los derechos humanos (Calendario, afiches, Convenio con Parque por la Paz, seminario de educación en derechos humanos y cursos docentes, Concurso y programas en derecho internacional, publicación de MINEDUC).

## **6. Metodología de la educación en derechos humanos**

La temática de los derechos humanos no ha surgido como una disciplina al modo en que comúnmente concebimos las ciencias; a saber, a partir de la elaboración teórica de algunos especialistas. Antes bien, ha surgido de los propios ciudadanos, de experiencias singulares y también colectivas principalmente de atropello a los derechos. Tampoco han surgido de una vez y para siempre, sino que son producto de la evolución histórica y moral de los pueblos. Debido a este carácter móvil y lleno de tensiones, las metodologías de enseñanza deben adaptarse a ésta, su naturaleza. De la idea de los derechos humanos se desprenden pues, ciertas disposiciones del ánimo mediante las cuales debiera operarse en la clase. «De los derechos humanos nacen consecuencias metodológicas: respeto por las

diferencias individuales, participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, aprovechamiento de la experiencia del educando».<sup>34</sup>

Por otra parte, el trabajo en educación en derechos humanos reconoce una importante herencia de las agrupaciones populares de las cuales se origina y que dan cabida a un movimiento que se plasma en dos ideas centrales. En primer lugar, asume que los derechos humanos participan o son producto de un saber que se construye a partir de experiencias singulares o colectivas, de las historias de los sujetos y que por lo tanto es susceptible de ser significado, vivido, desde distintas perspectivas. De acuerdo con este carácter, la segunda vertiente apunta a la idea de operar con una metodología participativa que brinde espacios para trabajar precisamente estas significaciones y cautelando permanentemente que los sujetos y sus experiencias sean los protagonistas del proceso educativo. Se espera, de esta manera, orientar hacia una idea colectiva de los derechos humanos y un enfoque crítico que apunte a una “*práctica transformadora de la realidad*”.<sup>35</sup>

Otra peculiaridad de la metodología de la educación en derechos humanos dice relación con el hecho de que el estudiante tiene que aprender a partir del conocimiento de la realidad. Puesto que los derechos humanos son orientaciones para la convivencia y el cambio social, la realidad aparece como un referente esencial, pero necesariamente sujeta a interpretación y reflexión crítica por parte del sujeto. El propósito es, pues, concebir los derechos humanos en su dimensión de conflicto, el cual emerge como resultado de la interacción entre una realidad que queremos; el respeto a los derechos humanos y la configuración de una cultura tal, y la realidad que experimentamos cotidianamente que en muchas ocasiones ignora estos derechos. Debido a que una de las manifestaciones más permanentes de los

34 Comisión de derechos humanos: «Los derechos humanos en la educación formal». Anexo 3 en Op. Cit. p.493.

35 CNRR: *Guías de autoaprendizaje para la educación en derechos humanos*. Santiago, 1996. A). Manual para el docente. P. 22.

derechos humanos es precisamente su atropello, entonces la respuesta metodológica coherente con estas tensiones y contradicciones es la problematización. El profesor está llamado, por consiguiente, a trabajar mostrando los conflictos y analizando las contradicciones que emergen de diversas situaciones de la vida cotidiana, pero intentando siempre sensibilizar a los alumnos en el respeto a los derechos humanos.

En suma, la metodología propia de los derechos humanos debe ser participativa, crítica de la realidad y problematizadora.

## **7. Evaluación en educación en derechos humanos**

Aún cuando la educación en derechos humanos trasciende los aprendizajes tradicionales que los alumnos obtienen en la escuela, es necesario que el profesor comprenda cuánto y qué tan significativamente han interiorizado los alumnos las enseñanzas en derechos humanos. Si asumimos que el resultado óptimo de una formación en derechos humanos se plasma en actitudes más que en conocimientos teóricos, resulta evidente que una evaluación de contenidos es insuficiente. La evaluación en derechos humanos es un fenómeno mucho más complejo, para el cual los profesores deben prepararse. Una de las vertientes de esta complejidad radica precisamente en la coherencia que es necesaria entre la modalidad de evaluación y aquello que se evalúa. Tal como señala Magendzo, se sabe evaluar si el alumno aprendió a multiplicar, si comprendió un texto o adquirió una determinada destreza física. Pero evaluar actitudes, valores y adquisición de habilidades sociales, es mucho más difícil.<sup>36</sup>

Situaciones concretas y de carácter reflexivo son instancias propicias donde se manifiestan los aprendizajes en derechos humanos, los que no son medibles a través de res-

---

<sup>36</sup> Magendzo, A: *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Ed. Cit p. 97.

puestas objetivas, sino en practicas que se van modificando y reforzando constantemente. De acuerdo con estas necesidades, el propósito de la evaluación en derechos humanos será *“investigar el proceso de acción educativa que lleva a cabo el docente y su incidencia en el desarrollo y construcción afectiva, moral, cívica e intelectual de alumnos y alumnas”*.<sup>37</sup> La evaluación aparece entonces como un ejercicio de investigación del profesor sobre las prácticas de los alumnos y la suya propia, en la medida en que él es generador de espacios para el aprendizaje de los derechos humanos. Los profesores juegan un rol fundamental en la evaluación, por lo cual es necesario que puedan dialogar entre sí y compartir sus experiencias, generar espacios de autoevaluación para ser conscientes de sus propias prácticas y generar estrategias pedagógicas adecuadas.

- **Algunos requisitos de la evaluación en educación en derechos humanos**<sup>38</sup> .
- La evaluación debe ser coherente con los objetivos que pretende evaluar. Una evaluación en derechos humanos no puede consistir en una evaluación que censure, discrimine o agrede a los alumnos. La evaluación en derechos humanos debe plantearse una pregunta no sólo técnica, a saber, cómo evaluar, sino también y al mismo tiempo, ética: esto es, ¿son adecuadas las prácticas evaluativas en relación con lo que los derechos humanos enseñan?<sup>39</sup>
- La evaluación puede ser integrada. En la medida en que el trabajo en derechos humanos aparece en diversos subsectores de aprendizaje, su evaluación no tiene por qué significar

---

37 Ibid. p.98.

38 Ibid. También CNRR; *Propuestas temáticas para la educación en derechos humanos*. Ed. Cit. P.490.

39 A. Magendzo; Ob. Cit. p. 99.

un trabajo extra para el profesor, sino que puede estimularse en el alumno un juicio crítico o reflexivo con motivo de las evaluaciones ordinarias de la asignatura.

- Debe ser colectiva. No queda en manos sólo del alumno o del profesor, sino que idealmente debe intervenir el grupo de alumnos y el equipo de profesores. Al mismo tiempo debe haber una predisposición favorable de parte de toda la institución. Como ya señalamos, es recomendable que los profesores trabajen en conjunto sus propias prácticas evaluativas.
- Debe observar las acciones de los alumnos. Ya hemos indicado que la educación en derechos humanos se orienta a formar actitudes, hábitos. Por lo tanto, interesa averiguar si los alumnos se comportan o no de manera que respeten los derechos humanos. Sus actitudes al interior de la sala, el modo de organizarse para trabajar, el respeto que guardan para escuchar a los otros, pedir la palabra, etc. También lo que dicen o escriben es importante, ya que da cuenta también de la internalización de los valores que los derechos humanos promueven. Instarlos a dar su opinión, por ejemplo respecto de la incorporación de alumnos discapacitados al colegio o de la formación de grupos mixtos para trabajar, etc., son buenas instancias para conocer sus apreciaciones.
- Debe ser permanente. Ya que las actitudes y discursos pueden variar en el tiempo, no basta con evaluar una sola vez para dar cuenta de los logros alcanzados por los alumnos. Se trata de una “*mirada en perspectiva*”.<sup>40</sup>
- Debe poseer un carácter interpretativo. Puesto que la educación en derechos humanos apela a una dimensión subjetiva del estudiante, el docente no puede esperar encontrar respuestas o actitudes correctas, haciendo abstracción del contexto de cada alumno.

---

40 Ibid. p. 101.

Más bien tiene que estar atento al desarrollo del alumno y de las circunstancias en que vive, las posibilidades que tiene fuera de la escuela de ejercer el respeto por los derechos humanos. El docente tiene que develar también sus propios prejuicios y estar abierto a la subjetividad del otro para poder interpretarlo adecuadamente.

A modo de síntesis recogemos la idea del primer informe emitido por la Comisión de Derechos Humanos en 1991, que propone que las evaluaciones sean “*permanentes, acordes tanto con el proyecto educativo de la institución como con los currículos de cada curso y nivel, participativa, centrada en logros más que en las notas*”.<sup>41</sup>

## 8. La Educación, un derecho humano

El derecho a la educación corresponde a la clase de derechos humanos que se han denominado derechos económicos, sociales y culturales, específicamente a estos últimos. Estos derechos quedaron establecidos en el Pacto Internacional adoptado por las Naciones Unidas en diciembre de 1966 y fueron ratificados por Chile en febrero de 1972, durante el gobierno del presidente Salvador Allende. Del mismo modo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 reconoce el derecho a la educación, la que *tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*.<sup>42</sup>

El derecho a la educación que en esos documentos se consigna tiene una peculiar importancia en la medida en que el Pacto señalado insta a las naciones a promover una educación orientada, entre otras cosas, a fortalecer el respeto a los derechos humanos. Es decir,

41 Comisión de derechos humanos: «Los derechos humanos en la educación formal». Anexo 3 en Op. Cit. p.490.

42 Art. 26, Declaración Universal de Derechos Humanos en Pacheco, M: *Los derechos humanos, documentos básicos*. Editorial jurídica de Chile. Santiago, 1987. pp. 59-65.

se trata de un derecho básico que es anterior a la idea misma de respeto por los derechos, por cuanto para respetar los derechos hay que conocerlos y cultivarlos. El Derecho a la educación constituye pues, el único derecho que parece ser condición o la base del respeto de todos los demás.<sup>43</sup> De allí que podamos -o debamos- reconocerle una especial importancia.

En concreto, los documentos señalan que la educación básica debe ser obligatoria y gratuita, la enseñanza secundaria debe ser generalizada e intentar que su gratuidad sea progresiva. Por su parte, la enseñanza superior debe ser accesible a todos, en función de los méritos o capacidad de cada uno y reconoce a los padres el derecho a escoger la educación que quieren para sus hijos.

En lo que respecta a nuestra legislación, la Constitución Política del Estado reconoce en su artículo 19 N° 10 el derecho a la educación indicando que su objetivo es el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. También consigna el derecho y deber de los padres de educar a sus hijos. En nuestro marco normativo, la educación básica y la educación media son obligatorias y el Estado deberá hacerse cargo de financiar un acceso gratuito para toda la comunidad. Esto no implica, por cierto, que numerosos establecimientos sean pagados. Además, no reconoce el mismo derecho para la educación superior.

Por otra parte, en el artículo 19 N° 11 se reconoce libertad de enseñanza. Esto es “*el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales*” sin otras restricciones que “*las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la*

---

43 CNRR: *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*. Biblioteca Básica para los derechos humanos. Santiago, 1996, p. 231 y Alexandro Álvarez Alarcón: «Los derechos económicos sociales y culturales y el respeto a la dignidad humana» en CNRR: *IV concurso de ensayo. Por una cultura de respeto a los derechos humanos*, Santiago, 1996 p. 295.

*seguridad nacional*”.<sup>44</sup> De este modo se potencia la libertad de enseñanza principalmente como “*libertad de propiedad respecto de establecimientos educativos*”.<sup>45</sup>

En cuanto a la Ley específica referida a la educación, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), también entiende la educación como “*el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas*”.<sup>46</sup> También consigna el derecho preferente de los padres para educar a sus hijos, en tanto que al Estado le cabe “*otorgar especial protección al ejercicio de este derecho*” Además, dando cuenta de la importancia que las autoridades reconocen a la educación en derechos humanos y con el fin de promoverlos explícitamente, indica en una modificación realizada en 2004, que es deber del Estado “*promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana*”.<sup>47</sup> En su artículo 3° señala además que el Estado tiene “*el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza*”.

De las características de la legislación recién mencionada, elaborada –por cierto– durante la dictadura militar, se desprenden algunos aspectos problemáticos. Por ejemplo, que el Estado tiene un rol subsidiario en la educación, dejando la responsabilidad principal de la educación de los jóvenes a las familias, en circunstancia que el derecho a la educación en tanto derecho eminentemente social, debiera ser cautelado legalmente y principalmente por el Estado. Además, pone énfasis en que el Estado debe tener un “resguardo especial por la libertad de enseñanza”. Así, el derecho a la educación parece tener una importancia menor que el derecho a la libertad de enseñanza ya que el primero no está asegurado cons-

44 Art. 19 N° 11. Constitución Política de la República de Chile.

45 Eduardo Santa Cruz Grau: «Sobre la LOCE y el escenario actual», Revista *Docencia* del Colegio de profesores. Santiago, N° 29, agosto 2006.

46 Art. 2° LOCE.

47 Título preliminar, Art. 2° inciso cuarto (Ley 19.938, 2004), Modificación a la Ley 18.962., enero del 2004.

titucionalmente, pues no cuenta con recurso de protección, en tanto que el segundo dispone de un resguardo especial. “*En Chile la constitución reconoce el derecho a la educación nominalmente y lo garantiza sólo en cuanto libertad de enseñanza*”.<sup>48</sup> Por otra parte, la LOCE permite que los sostenedores de escuelas de enseñanza básica y media lucren con el ejercicio, lo cual convierte a buena parte de la educación fundamental en un mercado. Adicionalmente, las instituciones escolares están facultadas para seleccionar a los alumnos en tanto esta selección sea objetiva y transparente, lo cual otorga amplia libertad para establecer requisitos que en muchos casos pueden resultar discriminatorios.<sup>49</sup>

Hace un tiempo el derecho a la educación giraba en torno a la pregunta por el acceso a la educación. Hoy la educación básica y media están garantizadas constitucionalmente: los niños y jóvenes que asisten a la escuela pueden hacerlo gratuitamente y la Jornada Escolar Completa se ha ido generalizando satisfactoriamente. Algunas barreras han sido superadas. En este contexto surge la necesidad de empezar a ocuparse de la calidad de la educación. No basta con escuelas para todos, sino que hay que trabajar por escuelas de excelencia para todos. Las condiciones precarias en que trabajan muchos alumnos y profesores, les impiden a los primeros alcanzar los niveles de aprendizaje adecuados para superar exitosamente los sistemas de evaluación de acceso a la educación superior. Pero adicionalmente, aunque el esfuerzo les permita superar esta etapa, las posibilidades de acceder con facilidades a esta fase de formación son escasas por el altísimo costo económico de las carreras.<sup>50</sup>

De acuerdo con esto, la Comisión sobre Formación Ciudadana reconoce que aún no son suficientes los aspectos cuantitativos de la educación: “*Chile está llamado a hacerse*

---

48 Alejandro Álvarez Alarcón: «Los derechos económicos sociales y culturales y el respeto a la dignidad humana» en CNRR: *IV concurso de ensayo. Por una cultura de respeto a los derechos humanos*, Santiago, 1996. p.296.

49 Santa Cruz Grau, Eduardo: Art. Cit p.6.

50 Cfr. OCDE-BIRD/Banco Mundial: *La educación superior en Chile*, Ed. Español por MINEDUC, 2009.

*cargo del principio constitucional de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida de las personas*".<sup>51</sup> En efecto, el desarrollo de la personalidad humana, que es –como hemos dicho– finalidad de la educación, comienza incluso antes del nacimiento del niño y es un continuo que no cesa con la entrada al mundo adulto. Más bien dura toda la vida. Por este motivo debiera ser claro que el derecho a la educación “*del cual es sujeto todo ser humano a lo largo de su vida*”<sup>52</sup> exige la promoción de una educación permanente. De este modo, algunas de las reflexiones del informe de esta Comisión apuntan a extender el derecho a la educación tanto a la edad adulta, dada la obsolescencia constante del conocimiento en las sociedades modernas, como a la estimulación y resguardo del apego afectivo desde antes del nacimiento y hasta los 4 años de edad.<sup>53</sup>

Si asumimos que un amplio respeto al derecho a la educación implica el acceso a la educación de calidad para todos y a lo largo de la vida, el derecho a la educación se encuentra entonces limitado en dos dimensiones. A saber, en calidad y extensión. Cautelar la promoción y respeto de este derecho es, por tanto, un desafío pendiente.

## **9. Derechos humanos; presente y futuro: propuestas**

Si consideramos aún que lo ocurrido en nuestro país durante los años de la dictadura fue un acontecimiento estremecedor y no queremos que se repita, parece evidente que la educación tiene aún una tarea de la mayor importancia. ¿Qué es lo que queremos que sepan nuestros niños y jóvenes al respecto?

51 Ministerio de Educación, Comisión sobre formación ciudadana: *Informe Comisión sobre Formación Ciudadana*. Santiago, 2005. P. 84.

52 Andrés Domínguez Vial: «Compromiso Ético del Estado, los derechos humanos y la educación» en CNRR: *Temáticas fundamentales para la educación en derechos humanos*. Ed Cit. P. 34.

53 Informe Comisión sobre formación ciudadana. Santiago, 2005. P. 85.

La educación ha asumido con claridad la necesidad de incorporar el discurso de los derechos humanos en la educación. Sin embargo, como hemos visto en la revisión hecha hasta ahora, si bien el marco curricular de enseñanza incorpora dentro de sus objetivos fundamentales transversales la dimensión de los derechos humanos, su tratamiento aparece en general descontextualizado de nuestro pasado reciente, sin advertir explícitamente los hechos ocurridos en materia de violaciones a los derechos humanos.

Ernesto Águila<sup>54</sup> propone a este respecto, con el objeto de superar este carácter abstracto y universalista de los derechos humanos, una “pedagogía de la memoria” que proyecte con una finalidad formativa, aquellos acontecimientos que, rescatados de nuestra historia colectiva, puedan iluminar y enriquecer la idea de lo que no queremos para nuestro futuro. Propone por ejemplo: “*la recuperación de los espacios urbanos donde ha quedado inserta la huella de ese pasado doloroso, transformándolos en espacios educativos*”.<sup>55</sup> Sugiere también una pedagogía de la diferencia que vendría a cubrir algunas necesidades del currículo oculto y abordaría, por tanto, el reconocimiento de los otros en su diversidad de tal manera de reforzar la tolerancia y respeto por las diferencias, principios básicos que están a la base de una cultura de los derechos humanos.

De la primera propuesta de reconocer el entorno como una fuente de aprendizaje, el convenio mencionado anteriormente entre el Ministerio de Educación y el Parque por la Paz Villa Grimaldi es una notable experiencia. Como señalamos, el lugar fue un centro de tortura y exterminio. Hoy ha cambiado mucho, pero los sobrevivientes, en un trabajo de memoria

---

54 Dr. En Educación y Miembro del Consejo para la Educación convocado por la Presidenta M. Bachellet en 2006. Especialista en materias relativas a la educación, ciudadanía y valores.

55 Águila, E: «Informe Valech. Ética y pedagogía de la memoria» en Revista Perspectivas Éticas N°12: Voces de la Memoria. Reflexiones en torno al Informe sobre prisión política y tortura. Santiago, 2005.

y reconstrucción, nos enseñan parte de la historia terrible que allí vivieron.<sup>56</sup> El Parque está abierto a toda la comunidad pero se espera especialmente que los estudiantes vayan a conocer el lugar en compañía de sus profesores como parte de sus actividades escolares.

Adicionalmente en el último tiempo el Estado ha establecido como parte de su programa de reparación a las víctimas de la dictadura, el reconocimiento de los lugares paradigmáticos de atropello a los derechos humanos y la construcción de memoriales que sean el testimonio de lo ocurrido. En este sentido, la educación cuenta con numerosos lugares donde aprender desde la experiencia y el contacto directo con nuestra ciudad, en una modalidad pedagógica que podría entenderse como una “ciudad educadora”.<sup>57</sup>

“Son múltiples las experiencias mediante las cuales podría enseñarse el lugar y la relevancia que poseen los derechos humanos. Desde la reflexión acerca de nuestra historia reciente hasta el análisis de experiencias cotidianas de abusos en la convivencia escolar, podrían proveer la oportunidad para hacer de esos derechos no una pura cuestión formal o abstracta, sino una regla que orienta la acción cotidiana y permite evaluar la calidad de la convivencia”.<sup>58</sup>

Como señaláramos al comienzo, este trabajo ha abordado especialmente dos ejes particularmente deprimidos de la educación en derechos humanos. Uno, el que acabamos de mencionar, el tratamiento de los derechos humanos desapegado de nuestra historia y el segundo, la deficiente formación de los nuevos profesores en el tema de los derechos humanos. Aún, a pesar de innumerables recomendaciones tanto del Ministerio de Educación

56 Se realizan visitas guiadas por los propios sobrevivientes de Villa Grimaldi.

57 Trilla, J. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos, 1993.

58 Comisión Nacional de Formación Ciudadana, Citado en Magendo: *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Ed. Cit. p16.

como de entidades especializadas en educación, las instituciones de educación superior que forman a los profesores parecen no incorporar esta importante y necesaria dimensión de la educación en sus programas de formación. Por cierto que no sólo el tema de los derechos humanos queda excluido de la formación de profesores, sino todos aquellos que han venido siendo incorporados en el marco curricular a modo de objetivos transversales, tales como la sexualidad y la formación ciudadana.

En este sentido, este trabajo ha querido remarcar esta falta y hacer eco de las propuestas que más que nunca están vigentes respecto de la incorporación de los derechos humanos en la formación inicial de profesores. No sólo al modo de conocer las diversas declaraciones de derechos humanos, sino al mismo tiempo de incorporarlos como una propia dimensión de la ética profesional del profesor. El respeto por los derechos humanos debiera ser uno de los objetivos principales de la vocación docente de las nuevas generaciones.

## **Bibliografía.**

Álvarez Alarcón, Alexandro; «Los derechos económicos sociales y culturales y el respeto a la dignidad humana» en CNRR: *IV concurso de ensayo. Por una cultura de respeto a los derechos humanos*. Santiago, 1996 pp.269-300.

Barros, Enrique: «Crítica a un concepto expansivo de los derechos humanos». En Aylwin, J: (Comp) *Derechos Humanos, desafíos para un nuevo contexto*. Comisión chilena de derechos humanos. Santiago, 1992. pp59-64.

Constitución Política de la República de Chile. Arts. 10° y 11°. Disponible en Biblioteca del Congreso Nacional. [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

Domínguez Vial, Andrés: «Compromiso Ético del Estado, los derechos humanos y la educación» en Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación; *Temáticas fundamentales para la educación en derechos humanos*. Biblioteca básica para la educación en derechos humanos. CNRR, Santiago, 1996. pp.23-37.

Comisión de Derechos Humanos; «Los derechos humanos en la educación formal» anexo 3 de Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación: *Propuestas temáticas para la educación en derechos humanos*. Biblioteca básica para la educación en derechos humanos, Santiago, 1996.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación: «Presentación». En *Unidad de los derechos humanos para la dignidad de la persona*. Primer concurso nacional de unidades didácticas para la educación de los derechos humanos. CNRR, Santiago, 1994.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación: *Guías de autoaprendizaje para la educación en derechos humanos*. Santiago, 1996.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación: *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*. Biblioteca Básica para los derechos humanos. Santiago, 1996.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación: *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago, 1991.

Comisión Nacional de Formación Ciudadana: *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Dirección de comunicaciones, Ministerio de Educación. Santiago, 2005. Documento no oficial del Ministerio.

Comisión sobre Formación Inicial Docente: *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario, Santiago, 2005. Documento no oficial de Ministerio.

Declaración Universal de Derechos Humanos en Pacheco, Máximo: *Los derechos humanos, documentos básicos*. Editorial Jurídica de Chile. Santiago, 1987. pp. 59-65.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos: *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica, 2006.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Última modificación 2006. Disponible en Biblioteca del Congreso Nacional [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

Magendzo, Abraham; *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. LOM, Santiago 2006.

Magendzo, A. Dueñas, C.; *La construcción de una nueva práctica educativa. Modalidades de capacitación de profesores en educación en derechos humanos en América latina*. Comisión Nacional de Derechos humanos y PIIIE México, D.F. 1994.

Ministerio de Educación: *Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Decreto 220. Santiago, 2005 (2ª ed). 1ª ed. 1998.

Ministerio de Educación; Programas de estudio diversos subsectores.

OCDE-BIRD/Banco Mundial; *La educación superior en Chile*, Ed. Español por MINEDUC. 2009.

Santa Cruz Grau, Eduardo; «Sobre la LOCE y el escenario actual», Revista *Docencia* del Colegio de profesores. Santiago, N° 29, Agosto 2006.





