



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: ESTADO ACTUAL Y POSIBILIDADES DE SU INCLUSIÓN EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Marisa Meza, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pilar Peña, Campus Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Luna Follegati, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bárbara Díaz, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

María de los Ángeles Villaseca, Unidad de Promoción, Educación y Participación, INDH.

El presente Policy Brief se enmarca en el estudio “Integración de la Educación en Derechos Humanos en las carreras de Pedagogía en Educación Básica de las Universidades Chilenas” desarrollado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) y el Instituto Nacional de Derechos Humanos, en dos fases. La primera fase, desarrollada durante el año 2019, tuvo como objetivo principal diagnosticar en las carreras de pregrado de Pedagogía en Educación Básica la presencia y los vacíos en materia de derechos humanos (en adelante, DDHH) a partir de estándares internacionales de formación profesional en este ámbito. Luego, durante el año 2020 la segunda fase del estudio buscó profundizar en los resultados de la fase anterior, esta vez centrándose en la factibilidad de implementación de transformaciones curriculares para la implementación de Educación en Derechos Humanos en las carreras de Pedagogía en Educación Básica¹.

Comprender cuál es la formación que reciben los futuros docentes en materia de Derechos Humanos resulta relevante para configurar un mapa del estado de la formación en esta materia, identificando lo explícito, las oportunidades, las omisiones, los facilitadores y los obstáculos para la inclusión de la Educación en Derechos Humanos. En el contexto de un país que se pregunta por los mínimos para construir un horizonte ético común, esta información resulta fundamental para la toma de conciencia sobre la necesidad de educarnos en DDHH, para la generación de nuevas discusiones sobre el currículum de formación en DDHH en diálogo con la agenda pública y las políticas existentes en esta materia, así como para avanzar en la alineación con los compromisos y aspiraciones que el Estado de Chile ha manifestado a nivel internacional respecto a DDHH.

RESULTADOS

- En todas las Universidades participantes del estudio se encontró alguna referencia a DDHH. Específicamente, el 24,1% del total de programas de cursos recibidos (1.101) de las 29 universidades que participaron en el estudio cuenta con referencias a DDHH.
- Los temas de “Valoración de la diversidad: social, cultural y étnica”, “Convivencia” y “Entornos de aprendizajes inclusivos que aseguren el aprendizaje de la diversidad de estudiantes” son los que presentan mayor inclusión curricular tanto a nivel de perfiles como de programas de cursos de Pedagogía General Básica. En contrapartida, los temas de “Protección y reparación de prácticas de abuso y maltrato”, “Violencia de género”, “Violencia institucional contra adolescentes” “Institucionalidad de protección de DDHH”, son prácticamente ausentes.
- Solo cinco universidades cuentan con cursos dedicados exclusivamente a Derechos Humanos. En general, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se incorpora de manera transversal en las áreas de formación y también en espacios extracurriculares.
- Los ajustes curriculares que se han realizado en temas de DDHH en la Formación Inicial Docente (FID) se han gestado como respuesta a las demandas sociales y estudiantiles, así como a los desafíos que experimentan los/as estudiantes de pedagogía en sus procesos de prácticas, asumiendo las instituciones un rol más reactivo que de liderazgo en estas transformaciones.
- La comprensión de los DDHH que tienen las instituciones puede actuar como facilitador o como un obstáculo para cambios curriculares orientados a una mayor integración de la Educación en Derechos Humanos, aun cuando gran parte de la implementación efectiva descansa en la voluntad docente. Por ello, la falta de capacitación de los claustros académicos de las Universidades en materia de EDH y el desconocimiento de las obligaciones que establece la normativa nacional e internacional para la educación superior, se constituyen en obstáculos prácticos para avanzar en la inclusión de una EDH.
- Las normativas y mecanismos de acreditación actuales no colaboran con la visibilización y priorización de temas de DDHH en los currículum de la Formación Inicial Docente (FID). Así, las instituciones de educación superior consideran que responder a estos lineamientos vigentes no les da espacio para integrar nuevos elementos al currículum como la EDH, aunque la valoren y consideren necesaria en la formación profesional.

¹ En ambas fases se consideraron las carreras de Pedagogía en Educación Básica de las universidades chilenas, acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación al año 2019.

Para citar: Meza, M., Peña, P., Follegati, L., Díaz, B., & Villaseca, M.A. (julio de 2021). *Educación en Derechos Humanos: estado actual y posibilidades de su inclusión en las carreras de Pedagogía en Educación Básica*. CEPPE Policy Brief N°27, CEPPE UC.

IMPLICANCIAS

- Tal como plantea el artículo 2 de la Ley General de Educación (2009) y la ley 21.091 sobre Educación Superior, la educación juega un rol clave en la construcción de una cultura orientada al reconocimiento, respeto y protección de la libertad, la igualdad, la paz, la dignidad de la persona humana, la tolerancia y la no discriminación. En tiempos de crisis y transformación social, estas finalidades se vuelven un imperativo que requiere de un cuerpo docente debidamente preparado para abordarlas. Para ello, la incorporación de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en los currículos de las carreras de Pedagogía en Educación Básica cumple un rol sustantivo.

- Hoy, es prioritario comprender que los derechos humanos involucran mucho más que los temas vinculados a las violaciones ocurridas en el país durante el período 1973-1990. Una perspectiva de DDHH implica el reconocimiento de la igual dignidad de todo ser humano, lo que requiere de la defensa de derechos civiles y políticos, así como de los derechos económicos, sociales y culturales en su conjunto, y de un trabajo preventivo sustentado en fomentar una convivencia orientada al cuidado y la preocupación por el bienestar de cada uno/a de los/as integrantes de nuestra sociedad.
- El cuerpo docente tiene el doble desafío de formarse a sí mismo como sujeto de derechos consciente y comprometido con la construcción de esta sociedad más inclusiva, democrática y justa, y la de formar a otros y otras para que puedan valorarse a sí mismas y las demás como personas plenas.

METODOLOGÍA

- El estudio sobre la integración de la educación en derechos humanos en las carreras de Pedagogía en Educación Básica del país contempló dos fases. La primera, consideró el **análisis del currículum prescrito** de las carreras acreditadas, con el objetivo de diagnosticar la integración de contenidos de derechos humanos definidos en función de los estándares que se desprenden del derecho internacional de los derechos humanos. La segunda **fase analizó los componentes que harían factible la disminución de las brechas identificadas**, a través de un estudio de caso colectivo o múltiple.
- El análisis curricular se basó en una **revisión documental de perfiles de egreso y programas de cursos**, atendiendo a que estos documentos permiten conocer la intencionalidad –entendida como propósito deliberado– de la formación de una carrera. El estudio consideró a las 36 universidades que dictan Pedagogía en Educación Básica y contó con la respuesta de 29 instituciones que concentran el 80,8% de la matrícula nacional de la carrera. Estas instituciones enviaron en total 1.101 programas de asignaturas², en los que se analizó la **presencia de referencias explícitas a derechos humanos y referencias asociadas**, es decir, aquellas de las cuales no se tiene certeza de un abordaje bajo este enfoque. En el análisis documental, los programas que contenían referencias a derechos humanos se clasificaron en obligatorios del plan común, en cursos electivos y en cursos de mención. El estudio se centró en los primeros, dado que estos son los que cursan la totalidad de estudiantes de esta carrera.

- La segunda fase consistió en una **profundización cualitativa de los hallazgos** de la primera fase, para lo cual se trabajó con una muestra intencionada de 8 carreras de Pedagogía en Educación Básica de interés para CEPPE UC e INDH por la diversidad de perfiles institucionales y por el estado de actualización curricular en que se encontraban las carreras³. En cada uno de los casos se realizaron **entrevistas grupales semiestructuradas a profesionales que tenían injerencia en la construcción curricular**, indagando en los factores que inciden en la factibilidad de una mayor incorporación de la EDH. Además, se entrevistó a otros actores incidentes en los procesos curriculares universitarios, en particular del Consejo Nacional de Acreditación.

² Hubo diferencias en la cantidad de programas enviados por cada institución, variando entre 1 y 70 programas por carrera

³ Para la selección de la muestra se consideró la dependencia (pública, privada, miembro de CRUCH), la adscripción laica o confesional, la ubicación geográfica, el estado de modificación curricular y la factibilidad del acceso a la información, de cada institución.

I. ANTECEDENTES CONCEPTUALES QUE GUIARON EL ESTUDIO: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN LA EDH

El estudio se basa en estándares de Educación en Derechos Humanos (EDH en adelante), es decir en contenidos mínimos de derechos humanos a los que Chile se ha comprometido a través de la ratificación de tratados internacionales en la materia y de las orientaciones dadas por los órganos del sistema internacional de protección de DDHH. Los estándares operan como referente con el cual contrastar el currículum explícito o declarado en las carreras acreditadas de Pedagogía en Educación Básica. Para su construcción, se contó con la sistematización realizada por el INDH para la formación inicial docente, la que consideró, en síntesis, una revisión exhaustiva de:

- Fuentes primarias del derecho internacional de los derechos humanos⁴, publicadas hasta el 31 de diciembre de 2018, que se encuentran vigentes y que son aplicables al Estado de Chile, debido a la ratificación de tratados.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados por las Naciones Unidas, en el marco de la Agenda 2030, a los cuales Chile se ha adscrito. Específicamente, se contemplaron los objetivos e indicadores referidos a la promoción del desarrollo sustentable mediante la educación (objetivo 4.7).

- Marco normativo nacional: La Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20.370), dado que es el instrumento legal que regula el sistema educacional chileno y que precisa el contenido de las disposiciones constitucionales. En los artículos 2 y 3 de esta ley se reconoce a los derechos humanos como base y como marco del sistema educacional chileno, y se instituyen los principios que la orientan, así como los derechos y deberes de los/as integrantes de la comunidad educativa (art. 10).
- Otras leyes nacionales que también reconocen el enfoque de derechos, como la Ley N°20.911 de Formación Ciudadana; la Ley N°20.845, conocida como “Ley de Inclusión”; la Ley N° 21.091 art. 2 sobre Educación Superior; y la Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales que reconoce el rol y las especificidades de las Universidades Estatales y la responsabilidad del Estado con ellas.

En atención a todos estos elementos, se identificaron 27 contenidos mínimos que debiese contemplar la Formación Inicial Docente. La información fue elaborada por el equipo INDH CEPPE a partir de un análisis de contenidos realizado a la documentación y normativas relativas a DDHH. Estos se presentan en la siguiente tabla, la cual fue elaborada a partir del análisis y documentación revisada:

Tabla 1 Descriptores de codificación del contenido de formación referido a temas/derechos

Tema	Subtema (estándar)	Descriptor
I. Marco general de Derechos Humanos	1. Propósitos, principios y valores de derechos humanos	Formación en torno a la comprensión de la dignidad humana y sus expresiones valóricas y éticas como marco base de los derechos humanos
	2. Normas de Derechos humanos	Cuerpos normativos del derecho internacional o de la normativa nacional de derechos humanos, o menciones específicas a educar sobre determinadas convenciones, pactos o sobre el contenido de observaciones generales u otros instrumentos del sistema.
	3. Obligaciones de derechos humanos	Formación en el reconocimiento de los deberes, prohibiciones o mandatos que tienen las personas o agentes del Estado para garantizar los derechos humanos
	4. Derechos Económicos Sociales y Culturales	Reconocimiento de este conjunto de derechos, sus elementos comunes y distintivos respecto a otros campos de derechos.
	5. Mecanismos de protección de DDHH	Conocimiento de la institucionalidad o de algún procedimiento judicial o administrativo que permita garantizar el ejercicio o restitución de un derecho.
II. Prevención de la Violencia	6. Violencia de género	Identificación, cuestionamiento o desnaturalización de malos tratos y exclusiones basadas en el sexo o en la identidad, u orientación sexual de una persona.
	7. Protección y reparación de prácticas de abuso y maltrato	Elementos formativos que se orientan a cuestionar o prohibir la violencia y el maltrato.

⁴ Corresponde a 222 instrumentos, de diversas categorías: pactos, convenciones y convenios, observaciones generales y recomendaciones de los Comités de seguimiento de dichos tratados, además de los documentos del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos.

II. Prevención de la Violencia	8. Violencia institucional contra adolescentes	Identificación y comprensión de los abusos y efectos de medidas disciplinarias o regulaciones que limitan la autonomía de las personas entre los 14 y 18 años.
III. Educación inclusiva	9. Valoración de la diversidad: social, cultural y étnica	Integración de perspectivas, conocimientos y expresiones de grupos diferentes al propio. Reconocimiento de la diversidad como un aspecto que enriquece y no que dificulta el aprendizaje y/o el desarrollo social.
	10. Ciudadanía	La formación que refiere a esta categoría o que genera capacidades de participación
	11. Desarrollo de prácticas, valores y competencias básicas para generar entornos de aprendizaje inclusivos que aseguren el aprendizaje de la diversidad de estudiantes	Indicaciones sobre disposiciones actitudinales y habilidades profesionales para generar climas de aprendizaje y entornos atentos y respetuosos a la diversidad.
IV. Salud y desarrollo	12. Educación sexual y Reproductiva	Métodos de prevención de embarazo y de contagio de enfermedades de transmisión sexual (prevención del VIH); Derechos sexuales y reproductivos; Salud sexual y reproductiva; Conductas sexuales de riesgo y conductas responsables.
	13. Promoción de nutrición infantil y hábitos alimenticios saludables	Educación que permita a los y las estudiantes reconocer y preferir alimentos que sean más favorables para la salud y desarrollar prácticas habituales de higiene en la manipulación o producción de alimentos.
V. Sujetos de derecho y medidas especiales de protección	14. Combate a prejuicios, estereotipos y los discursos de odio	Necesidad de develar y cuestionar planteamientos que se basen en creencias o ideas que atribuyen menor valoración a determinados grupos de personas, que avalen por tanto la restricción o denegación a la vulneración de derechos, o que inciten a acciones de violencia contra determinadas personas o grupos.
	15. Derechos de niños, niñas y adolescentes	Formación sobre el reconocimiento de sujeto de derechos, no discriminación y valoración de las personas menores de 18 años.
	16. Derechos de las Mujeres y perspectiva de género	Reafirmación de la igualdad de derechos de mujer y otros grupos que por razones de identidad u orientación sexual encuentran mayores limitaciones en el ejercicio de derechos con relación a los hombres.
	17. Derechos de las personas con discapacidad	Formación sobre el reconocimiento de sujeto de derechos, no discriminación y valoración de las personas que por características físicas, sensoriales, intelectuales o psiquiátricas, tienen menor grado de autonomía en el ejercicio de sus derechos.
	18. Derechos de migrantes y refugiados/as	Formación sobre el reconocimiento de sujeto de derechos, no discriminación y valoración de las personas extranjeras que viven en un país distinto del de su origen o nacimiento.
	19. Derechos de los pueblos indígenas	Formación sobre el reconocimiento de sujeto de derechos, no discriminación y valoración de las personas y grupos que tienen un origen étnico-cultural no occidental.
	20. Derechos de las personas adultas mayores	Formación sobre el reconocimiento de sujeto de derechos, no discriminación y valoración de las personas mayores de 60 años.

	21. Medidas de especial protección para otros grupos	Reconocimiento de derechos, identidad o igualdad de personas o grupos como afrodescendientes, romanies (gitanos), personas afectadas por sida, privadas de libertad u otros grupos no considerados en la nómina de los otros contenidos o subtemas.
VI. Derechos emergentes	22. Aptitudes de alfabetización digital, informática y comunicativa	Promover la igualdad de acceso a la ciudadanía digital; alfabetización digital sobre los riesgos de la red y seguridad digital.
	23. Derechos ambientales	Reconocimiento del derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación; derecho al agua; preocupaciones medioambientales conexas (calentamiento global, deforestación, etc.).
VII. Dominio curricular	24. Convivencia	Acciones formativas orientadas a valorar y a comprometer con el mantenimiento de la paz. Referencia al aprendizaje de métodos y procedimientos para contener agresiones físicas contra sí mismos o contra terceros, que sean lo menos lesivas posible. Promoción de una educación no violenta.
	25. Fortalecimiento de la Democracia	Enseñanza en torno a esta forma de organización social, sus principios y valores, así como sus vínculos con DDHH
	26. Memoria Histórica de violaciones de DDHH en la historia nacional reciente	Elementos formativos de reconocimiento hechos y actuación del estado en violaciones de derechos humanos, la necesidad de redignificar a las víctimas y a propiciar la injustificabilidad absoluta de las violaciones de derechos humanos.
	27. Institucionalidad de protección de derechos humanos	Conocimiento de las instituciones de carácter nacional e internacional que deben velar por la realización y garantía de los derechos humanos.

Fuente: Elaboración Propia

2. ¿CUÁL ES LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS QUE SE DICTA EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA?

Los perfiles de egreso son uno de los elementos relevantes de la definición curricular que se utiliza como punto de partida para la construcción de la malla de estudio y como conductor de los programas de las asignaturas. Los perfiles de egreso establecen la visión que la Universidad tiene sobre los conocimientos habilidades y actitudes que debe lograr un/a estudiante para su desempeño profesional. Define también una visión de la disciplina y una perspectiva sobre esta que aporta la Universidad. El estudio curricular desarrollado analiza la inclusión de los derechos humanos en los perfiles y programas, mostrando sus consistencias, tendencias y también la cobertura respecto de la totalidad de estudiantes que cursan Pedagogía en Educación Básica en universidades acreditadas, como una proyección de la preparación del profesorado que llegará luego a las escuelas a formar a niños, niñas y adolescentes. A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre la integración de EDH en los perfiles de egreso de las universidades que imparten Pedagogía en Educación Básica, como también de los programas de estudio de las universidades que accedieron a participar del estudio.

DERECHOS HUMANOS EN LOS PERFILES DE EGRESO

De las 36 universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en Educación Básica, 15 de ellas **(42%) considera al menos una referencia explícita a derechos humanos en sus perfiles de**

egreso, otras 13 (36%) incluyen referencias asociadas a DDHH, mientras que 8 (22%) de ellas no se evidencia ninguna referencia en sus perfiles.

Los temas que se incluyen en la mayoría de los perfiles de egreso refieren a la Educación Inclusiva, siendo la “Valoración de la diversidad en todos sus ámbitos” y el “Desarrollo de prácticas, valores y competencias básicas para generar entornos de aprendizaje inclusivos que aseguren el aprendizaje de la diversidad de estudiantes” los dos subtemas principales. Este último subtema, además, es el único que se encuentra integrado en más de la mitad de las universidades, las que en conjunto concentran al 64% de la matrícula total de los y las estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. Además, en ocho perfiles de egreso existe alguna referencia a los “Propósitos, principios y valores de los DDHH”, lo cual se traduce en que **un 42% de los y las estudiantes cursa una carrera cuyo perfil de egreso promueve valores y principios de derechos humanos**.

Por otra parte, **casi el 60% (16 de los 27) de los estándares de EDH no son incluidos en los perfiles de egreso de ninguna institución**. Específicamente, resalta la ausencia de la totalidad referencias a los temas de “Salud y Desarrollo” y de “Prevención de la violencia”, y la escasa presencia de los estándares de contenido relativos al “Marco general de DDHH” en los perfiles de egreso (4 de sus 5 subtemas no se mencionan en ningún momento). Ello implica que contenidos importantes para comprensión de los Derechos Humanos tales como normas y obligaciones de los DDHH, y los mecanismos de protección de DDHH, así como la comprensión de los derechos económicos, sociales y culturales -entre los que

se encuentra el derecho a educación-, y los temas relativos a la prevención de la violencia, no forman parte de lo que se espera como conocimiento y competencias logradas para egresar como profesor o profesora de educación básica.

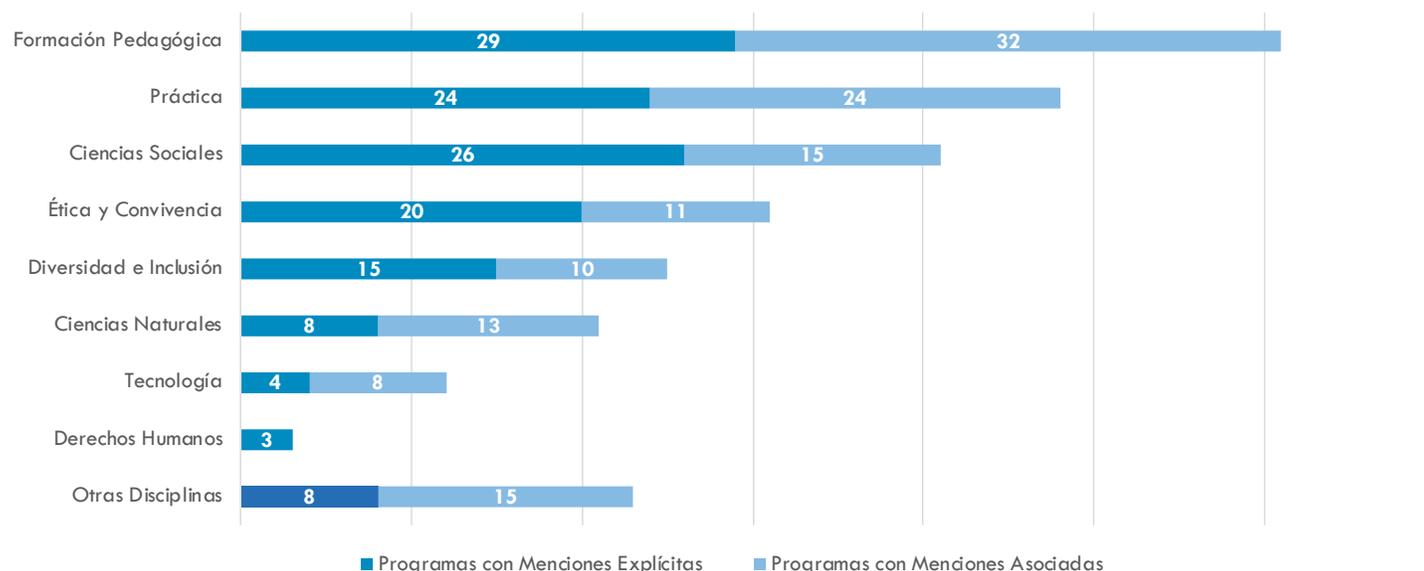
Es importante hacer notar que el perfil de egreso es el documento oficial que da cuenta de los valores o el foco que cada institución propone a sus estudiantes en cualquier carrera, en este caso de Pedagogía en Educación Básica. Pese a su importancia, en varias universidades, la versión de acceso público de este documento tiene una extensión que no supera los dos párrafos, por lo tanto, no existe un desarrollo de las ideas expresadas en el perfil. Así, la ausencia de los temas de derechos humanos puede responder a la poca especificidad de estos documentos. De hecho, ninguno de los estándares ausentes a nivel de perfil de egreso, está totalmente fuera de la formación de las pedagogías, ya que se encuentran algunas pocas referencias asociadas a derechos humanos en los programas de las asignaturas de alguna universidad analizadas.

DERECHOS HUMANOS EN LOS PROGRAMAS DE CURSOS

Del total de programas de cursos recibidos (1.101), 367 presentan referencias a derechos humanos. De ellos, 265 (72%) corresponden a cursos obligatorios que forman parte de la malla de estudios, y los 102 restantes corresponden a cursos electivos y de mención.

Solo un poco más de la mitad de estos cursos cuentan con menciones explícitas a derechos humanos, con un 51% en el caso de las asignaturas obligatorias y un 52% en el caso de los cursos electivos y de mención.

Gráfico 1. Programas obligatorios con menciones a DDHH, según área



Analizados estos datos por la dependencia, se constataron **diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de programas que incluyen derechos humanos entre las universidades estatales y las universidades privadas**, en la proporción de programas que incluyen o no referencias a derechos humanos, y en su desglose respecto a referencias explícitas⁵. Sin embargo, la diferencia no es estadísticamente significativa entre universidades privadas adscritas al CRUCH y las que no pertenecen a este consorcio. Tampoco se observaron diferencias significativas en función de los años de acreditación.

La cantidad de asignaturas que integran derechos humanos muestra que, en general, **la formación en DDHH en las carreras de Pedagogía en Educación Básica se encuentra transversalizada**-integrando contenidos de DDHH en varias áreas de formación y asignaturas (ver gráfico 1)- aunque sin contar con un espacio reservado de manera exclusiva para ello. Sólo 5 universidades cuentan con una asignatura especialmente abocada a la EDH, y de estas sólo 3 son obligatorias y 2 son electivas, de modo que estas últimas no garantizan un fundamento básico común para todos/as los/as futuros/as docentes y ninguna de las universidades concentra toda la formación de derechos humanos en una asignatura única. De hecho, en todas las universidades que compartieron más de un programa de estudio, se encontró más de una asignatura con referencias a derechos humanos.

5 Para comprobar la diferencia entre las universidades se realizó un test de proporciones con un 95% de nivel de confianza y los resultados señalan que hay diferencias significativas en la proporción de programas con menciones explícitas a DDHH entre las universidades estatales CRUCH y universidades privadas CRUCH (valor-p = 0.00491), así también como con las universidades privadas (valor-p = 7.525e-05). No hay diferencias, sin embargo, en la proporción de programas con menciones explícitas entre universidades privadas CRUCH y universidades privadas. De modo similar, hay diferencias significativas (según el test de proporciones) en el porcentaje total de programas con menciones a DDHH (explícitas o asociadas) entre las Universidades Estatal CRUCH y los otros dos tipos de universidades (valor-p=0.006024 y 0.0407, respectivamente).

Consistentemente con lo declarado en los perfiles de egreso, los subtemas más abordados en los programas, tanto de manera explícita como asociada, corresponden a “Entornos de aprendizaje inclusivos que aseguren el aprendizaje de la diversidad de estudiantes”, “Valoración de la diversidad: social, cultural y étnica” y el subtema de “Propósitos, principios y valores de derechos humanos”. Junto con ellos, destaca también el tema de “Convivencia” en un importante número de programas con menciones asociadas a derechos humanos.

A su vez, se observa la misma tendencia vista en los perfiles respecto a los subtemas con menos menciones, ya que en los programas obligatorios las referencias a “Violencia de género” y “Violencia institucional contra adolescentes”, son muy bajas.

Ahora bien, al analizar los subtemas de EDH presentes en los programas obligatorios en función de la cantidad de estudiantes de pedagogía que cursan esos programas, solo tres subtemas logran una cobertura superior al 75% de matrícula: “Valoración de la diversidad: social, cultural y étnica”, “Convivencia” y “Entornos de aprendizaje inclusivos que aseguren el aprendizaje de la

diversidad de estudiantes”. A ellos se suman cinco subtemas que son enseñados a más de la mitad de los y las estudiantes de Pedagogía General Básica. Estos son: “Propósitos, principios y valores de derechos humanos”, el de “Ciudadanía”, “Derechos ambientales”, “Fortalecimiento de la democracia” y “Derechos de las personas con discapacidad”. El resto de los temas tiene coberturas que no alcanzan al 50% del estudiantado y si consideramos solo las menciones explícitas, estas coberturas en la mayoría de los casos son menores a un tercio de la matrícula total.

Los subtemas con menor cobertura en programas obligatorios corresponden a los que estaban ausentes en perfiles de egreso, como la “Protección y reparación de prácticas de abuso y maltrato”, cuya enseñanza llega solo al 7% del total de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica; “Violencia de género” y “Violencia institucional contra adolescentes” cuya mención llega solo al 4% de los y las estudiantes de esta carrera, y el subtema referido a la “Institucionalidad de protección de DDHH”, que es abordado en la formación de solo 5% de la matrícula de Pedagogía en Educación Básica.

Gráfico 2 Estudiantes que acceden a EDH en programas obligatorios, según matrícula y subtema



Base: Total matrícula programas de Pedagogía en Educación Básica acreditados que participaron del estudio (N=6.511) ⁶
Fuente: Elaboración Propia

⁶ Este número representa al 80, 84% de del total de universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

3. ¿QUÉ FACTORES INCIDEN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE CAMBIOS CURRICULARES QUE PERMITIRÍAN REDUCIR LAS BRECHAS DE FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS ACREDITADAS?

Con el objetivo de conocer las posibilidades de transformación curricular para la implementación de EDH, la segunda fase del estudio consideró un análisis cualitativo a partir de los hallazgos de la primera etapa. Para esto, fueron contactadas siete universidades, que imparten en total ocho carreras de Pedagogía en Educación Básica. Siete de las carreras integran EDH en diversos cursos y una cuenta con una asignatura específica de derechos humanos. Estas universidades tienen también diversas dependencias (estatales, privadas adscritas y no adscritas al CRUCH), ubicación geográfica (norte, centro, sur y región metropolitana) y se encuentran en distintos estados de ajuste curricular (saliendo de proceso de acreditación, iniciando un proceso de ajuste, ajuste no contemplado). Las entrevistas fueron realizadas a profesionales que tuviesen cargos de responsabilidad en sus respectivas carreras, como: Directores/as de Departamento, Jefes de carrera, Coordinadores/as de carrera, Coordinador/as o Jefe de prácticas, Coordinador/a de pregrado, Miembro de comité curricular, Secretario/a de estudios, Secretario/a académica.

Con esta diversidad de profesionales y casos, se buscó identificar factores institucionales y externos que inciden en la implementación de cambios curriculares orientados a la inclusión de temas de derechos humanos, las posibilidades que avizoran para emprender este desafío y la valoración que tienen sobre la necesidad de avanzar en una incorporación más explícita de DDHH en la formación de futuros docentes.

DEMANDA SOCIAL Y OTRAS SITUACIONES QUE GATILLAN AJUSTES O RENOVACIONES CURRICULARES

Las personas entrevistadas perciben que las demandas sociales y las contingencias país actúan como incentivo a los procesos de ajuste curricular. Así, las demandas sociales y estudiantiles de los últimos años han impulsado ajustes en los contenidos, bibliografías y malla de las carreras, de acuerdo a las nuevas necesidades de formación, por ejemplo, levantando temas vinculados a género, educación no sexista, migración, derechos ambientales, derechos de pueblos, comunidad LGTBIQ, etc.

“Hay elementos contextuales que tensionan en este momento la formación docente que tienen que ver con la alta migración, la matrícula de gente migrante en los colegios, acá en la Araucanía, específicamente, la alta matrícula de Pueblos indígenas sobre todo Mapuche. Yo creo que ese factor contextual a nosotros nos lleva a tener que trabajar el punto cinco”, en el fondo, respondemos un poco al medio también” (U 208)

“Las asambleas feministas que tuvimos también en la Facultad el 2018, nos llevó a una serie de reuniones multi-estamentales donde genuinamente dialogamos

y construimos con los estudiantes cuáles eran sus inquietudes en relación [a esto]. En la Facultad, en ese momento, se nos pidió explícitamente poder actualizar nuestros contenidos, después vino la bibliografía, pero en ese momento como que si estábamos abordando ciertos contenidos que se podían problematizar, discutir, desnaturalizar ciertos fenómenos, lo fuéramos haciendo. Yo creo que quedó instalado en esa línea.” (U 207)

“Yo creo que una oportunidad también son los estudiantes. Yo creo que los estudiantes nos dan cátedra a nosotros en esto, yo creo que hay un terreno muy fértil para convocarlos a ellos y para tocar estos temas y para ellos tiene mucho sentido. Si hay algo que tiene sentido para los chiquillos son los subtemas de los derechos humanos, entonces donde los pongamos a ellos les va a resultar atractivo, porque tiene que ver con un tema de justicia y para las nuevas generaciones -por suerte- nos vienen abriendo camino”. (U 102)

UNA NOCIÓN CURRICULAR AMPLIADA, MÁS ALLÁ DE LA MALLA FORMAL DE ESTUDIOS

Enfrentados a los resultados del análisis del currículum prescrito, los/as entrevistados/as de las distintas universidades señalaron que las carreras abordan en una mayor cantidad de asignaturas, y en ocasiones una mayor variedad de temas, la EDH respecto a los resultados obtenido del análisis curricular. Esto ocurriría por la **incorporación de la EDH en espacios extracurriculares** como actividades complementarias a la formación como seminarios, charlas o foros. Por otra parte, también incidiría que la EDH puede ser abordada en actividades que se desarrollan en el aula, tanto a nivel local de la asignatura o que obedecen a un modelo didáctico que estructura toda la formación de la carrera, pero que no se traducen en los contenidos explícitos de los programas, quedando invisibilizada. Además, sería promovida en actividades no curriculares que inciden en los procesos de formación en EDH, como es el caso de la participación en los centros de estudiantes.

Las prácticas tempranas y profesionales son espacios que adquieren también gran centralidad en la sensibilización e incorporación de temas vinculados a derechos humanos, tanto en universidades que integraban mayoritariamente los temas de EDH de manera asociada como en aquellas instituciones que los abordan de forma explícita. Los equipos entrevistados señalaron que sus estudiantes se enfrentan a realidades complejas en los establecimientos educativos, que requieren de un análisis, comprensión y formación bajo un enfoque de DDHH. Esta situación abre la formación a temas no estipulados en el currículum, y también establece una fuerte demanda para los y las docentes a cargo del acompañamiento de los y las estudiantes en práctica, que deben reaccionar sobre cuestiones que no han sido planificadas.

“Hay diálogo con los estudiantes y las mismas necesidades que ellos recogen desde sus prácticas, nos desafían a decir, ‘no estábamos preparados para esto, no estamos haciendo nada en esta línea’. Entonces uno

7 El/a entrevistado/a se refiere al tema “V. Sujetos de derecho y medios especiales de protección”, dentro del cual se incluyen los subtemas “18. Derechos de migrantes y refugiados/as” y el subtema “19. Derechos de los pueblos indígenas”.

se ha empujado a revisar y actualizar (...) yo creo que los mismos estudiantes y sus experiencias de prácticas también son facilitadores que van empujando a considerar temas que a lo mejor estructuralmente no están explicitados” (U 207).

“Me ha parecido que los estudiantes requieren y exigen también una profundización más en el tema, y en las prácticas encuentran el espacio y porque te lo digo porque, por ejemplo, situaciones sobre todo por el tema del género en los establecimientos que se está viviendo mucho con los niños, los adolescentes mayormente. Entonces los estudiantes llegan con esas inquietudes y tenemos que estar preparados para enfrentar esa situación” (U 203).

DEFINICIONES Y LINEAMIENTOS POLÍTICO-INSTITUCIONALES

La institucionalidad no es neutral en los procesos de ajuste curricular en materia de EDH. Algunas de las personas entrevistadas reconocen que persisten **filtros institucionales** que limitan o dificultan la incorporación explícita de nuevos temas y cursos a las carreras. En particular se refieren a la excesiva burocracia interna –aspecto más sensible para las instituciones públicas– o bien a la existencia de procedimientos legales que dificultan cambios o modificaciones expeditas en las mallas curriculares.

“Nosotros tenemos una histórica cultura burocrática que es parte del quehacer del Estado en las instituciones, por lo tanto, no es llegar y cambiar y decir yo me muevo de un lado para otro, o sea, todo tiene que estar estudiado, decretado. Nosotros tenemos proyecciones también de aumentar el número de menciones que ofrece la carrera, entonces, todo esto requiere, eso sería un proceso entre un mediano y largo plazo.” (U 103).

“El desafío o los obstaculizadores que yo veo está entre la burocracia y la jerarquía institucional (...) en todos esos filtros se van cayendo cosas y quien termina tomando la gran decisión, no necesariamente sabe de pedagogía, así que claro ese es el gran obstaculizador, no sé, a lo mejor.” (U 102)

La posibilidad de integrar en mayor medida y con mayor explicitación los derechos humanos en el currículum de las carreras, dependerá de la voluntad institucional para facilitar esos procesos e impulsar este enfoque al interior de las casas de estudio. Esto responde en parte a la libertad de cátedra, su expresión en los proyectos educativos institucionales y sus sellos, por lo que, dependiendo de sus definiciones, cada universidad podrá actuar como facilitadora u obstaculizadora de procesos de cambio curricular.

Algunas universidades, a través de sus entrevistados/as refirieron a que la integración de temas de DDHH ha sido incorporada por iniciativa individual de académicos/as en los cursos que imparten, en el ejercicio de su libertad de cátedra. Otras mencionaron el fenómeno inverso, aduciendo que no es posible forzar a los y las docentes a abordar de cierta perspectiva los temas, incluso cuando forman

parte de los programas de estudio. **De esta manera, parece ser que gran parte de la materialización de la EDH depende de la voluntad del cuerpo docente y no de decisiones institucionales.**

Existen dos aspectos que se desprenden de esta evidencia. La primera es que la EDH tiene una inserción frágil, dada su fuerte dependencia de la voluntad docente. La segunda plantea la relevancia de contar con un cuerpo académico que comprenda, domine y adhiera a este enfoque, como veremos en el siguiente punto. Es importante destacar que la libertad de cátedra y de enseñanza tiene algunos límites establecidos por ley, entre ellos el compromiso con la EDH⁸, aspectos escasamente conocidos tanto por académicos/as como por las autoridades del sistema de acreditación y control de la calidad de la educación superior.

De hecho, algunas de las instituciones entrevistadas señalan que un factor relevante que influiría positivamente para la posible incorporación de EDH en las carreras de pedagogía, sería que las distintas normativas de las políticas de aseguramiento de la calidad incorporasen un abordaje transversal y explícito relativo a la EDH. Sin embargo, lo que ellos/as observan es que **los procesos de acreditación, los estándares, la evaluación docente y otras normativas relevantes, priorizan el tratamiento de temas disciplinares por sobre otras dimensiones de la formación, tales como la incorporación de un enfoque de EDH.**

“Yo creo que tiene que ver con que estos temas se aborden y se alineen con lo que la política exige de la formación inicial docente, tanto a nivel de estándares de desempeño en formación inicial como estándares profesionales a nivel del Marco de la Buena Enseñanza también. (...) No están en esas políticas, [y] (...) al estar otras cosas por las que después se evalúan a los estudiantes en pruebas que pretenden tener más consecuencias, como la NDE u otros (...) se hace también relevante que este tipo de las categorías y subtemas que proponen también tengan un protagonismo en, por ejemplo, en la ley 20.903” (U 207).

“Si nosotros tuviéramos una política pública desde el Ministerio de Educación, desde la Agencia de Educación o desde la CNA respecto de los derechos humanos, no quedaría otra que hacerlo, ¿te fijas? O sea, las universidades responden fundamentalmente a lo que la política pública está planteando y en eso, las acreditaciones son fundamentales” (U 102).

“[...] yo entiendo que es un tema transversal, que está en la ley 20.911 y toda esa cosa, pero te das cuenta con que hay una consideración del currículum, pero se pasa de largo. Ha habido discusiones con respecto a eso de la importancia, pero que también queda al arbitrio de la consideración de cada uno de los proyectos educativos institucionales de formación de profesores que tenga la universidad [...] “las universidades dicen “nosotros no lo incluimos porque aquí no está en el catálogo de estándares” (...) Y ahí se forma esa rueda, nos echamos la culpa los unos a los otros. Pero hay que ser muy claros:

⁸ Este compromiso ha sido manifestado explícitamente en la Ley 20.370 Ley General de Educación, la Ley 21.091 sobre Educación Superior y la ley 20.903 sobre Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en atención a lo establecido en el artículo 13.4 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el artículo 29.2 de la Convención de los derechos del Niño que Chile ha ratificado.

la CNA no entra en el tema del contenido propiamente tal o si entra en el contenido, no entra en el enfoque.” (integrante del Comité consultivo CNA).

Así, las universidades declaran que se ven forzadas a responder a lo que les exige el sistema, y, por lo tanto, algunos elementos relevantes que no son exigidos -como la EDH- quedan relegados ante esta necesidad; lo que en paralelo se refuerza con los mecanismos tanto de control como de incentivo de las instituciones, que van fijando una agenda que instala algunos temas y excluye otros. Este aspecto también ha sido comentado por especialistas ligados a la Comisión Nacional de Acreditación, que plantean que los temas disciplinarios están en el centro de las preocupaciones del proceso de acreditación, porque se considera que hay problemas sustantivos en el manejo conceptual que tienen los y las docentes.

“Nuestra malla es muy disciplinar, entonces estos temas que son más transversales quedan un poco afuera en ese sentido. Claro que uno podría ver en los ramos asociados a Ciencias Naturales quizás educación sexual y reproductiva o en Didáctica de las Ciencias Naturales, quizás estos temas están presentes porque están presentes en los programas, pero no sé... yo creo que una malla tan asignaturista [sic] obstaculiza un poco el abrirse a estos temas, creo yo” (U 208).

“En relación a los créditos que necesita la formación pedagógica y la formación disciplinar, eso es un tema que está por decreto. ¿cierto? y que cada uno tiene distintos pesos (...) si queremos colocar todo esto, bien podríamos dejar heterogéneas [sic] en distintas temáticas y que no apunte a ninguna especialidad en relación a los temas de derechos humanos, porque la mayoría de estos están en esa línea, cierto, están en la línea de formación de pedagógica y no disciplinar. Entonces, claro, hay un problema en relación a los números de créditos para poner estas asignaturas o estos contenidos en todas las asignaturas.” (U 104)

“Si tuviera que ordenar las preocupaciones de 1 a 100, la temática de DDHH debería ocupar el lugar número 98, porque en términos de acreditación la cuestión más importante tiene que ver con la organización de las carreras de pedagogía en Chile y especialmente en educación básica donde (...) hay una falta de preparación y formación de los profesores en la disciplina dura. Hay una tremenda preocupación allí por la calidad de la formación disciplinar primero, y eso es lo que acapara la atención. Y cuando te digo la materia disciplinar, te estoy hablando de aquellas materias que son objeto de estándar por el propio sistema educativo chileno, donde lenguaje y matemática la llevan y todo el resto son “arroz del plato.” [...] todas estas leyes [20911 y 21.091] son como referentes... a ver, quizás lo que podría representar algo así como que nosotros cumplimos la ley, porque no hacemos nada que vaya en contra de los DDHH en esta ley, (...) pero no damos un paso más, pero respetamos la ley. (...) Es por omisión no por acción. (integrante Comité consultivo CNA)

COMPRENSIÓN Y DOMINIO CONCEPTUAL DEL MARCO DE DERECHOS HUMANOS

En las entrevistas se constata que los equipos universitarios –y quienes participan de la toma de decisiones curriculares– tienen una comprensión confusa o un llano desconocimiento sobre lo que es la educación en derechos humanos, la amplitud y abanico de temas que pueden ser abordados desde este enfoque, y las normativas que rigen este campo.

En general, se tiende a abordar estos temas desde una perspectiva restrictiva y prejuiciada sobre los DDHH, como, por ejemplo, vinculándola a posiciones políticas o valóricas, particularmente en temas sobre historia chilena reciente, que reducen la EDH a las violaciones a los DDHH cometidas en Chile durante el período 1973-1990 y/o a temas sobre derechos sexuales y reproductivos. **Este tipo de reducciones, asociaciones y/o confusiones generan controversias y resistencias, que constituyen grandes obstáculos para la integración de la EDH en la formación docente.**

“Otro obstaculizador que tiene que ver con esta resistencia también, a mi parecer no está bien comprendido el tema de los derechos humanos: está muy asociado a nuestro pasado histórico reciente, a la idea de que los derechos humanos están asociados con los crímenes de lesa humanidad, por ejemplo y que solo eso es derecho humano. También hay una resistencia a la incorporación de un enfoque distinto y eso como en dos polos, entonces tiene un conjunto de personas que resisten a la incorporación de derechos humanos o la educación en derechos humanos porque hay resistencia a ese período histórico y luego en el otro polo, los que estando consciente y siendo muy críticos de lo que sucedió en este período histórico, en la dictadura no quieren avanzar, no quieren incorporar derechos humanos en una perspectiva institucionalizada.” (U 102)

“En el tema de la educación sexual y reproductiva va a depender también –insisto– de la visión y la misión que tenga la universidad, principalmente si tiene una línea también católica efectivamente, no lo sé... ahí como que podría generar algún conflicto.” (U 301)

Aún en aquellas casas de estudio que mostraron un alto interés por avanzar en la incorporación de la EDH en sus carreras, se hace referencia a dificultades por la falta de capacidades institucionales, ya que es necesario contar con un cuerpo docente conocedor de los contenidos y aspectos conceptuales mínimos vinculados a una educación en, sobre y para los DDHH. **La mayoría de las instituciones señalaron que no cuentan con el claustro necesario para impartir cursos específicos sobre DDHH; o bien que, para la inclusión de temas referidos a la EDH, es necesario capacitar a los/as docentes en estas materias.**

“Yo creo que uno de los problemas que nosotros enfrentamos tiene que ver con la capacitación del profesorado, incluso para los electivos. No es tan fácil encontrar a alguien que esté formado en derechos humanos”. (U 102)

“Lo que podría ser un obstáculo es que haya la suficiente capacidad instalada para implementar este tipo de programa, porque (...) generalmente no hay una preparación especial de los formadores en Derechos Humanos. Los conocemos [los DDHH] porque hemos leído estudios autónomos y porque a veces se tocan esos temas en nuestras clases, nos hemos formado nosotros en inclusión, pero en otras cosas. O sea, hay temas que tú pusiste ahí que yo no tengo idea, no tengo idea de los Derechos de los adultos mayores, no sé si hay un papelito que dice los 50 Derechos de los adultos mayores, no sé. Entonces también eso para mí sería un obstáculo, cómo instalar capacidad en los formadores para que estos temas puedan ser transversales.” (U 208)

De forma complementaria se hace referencia a la **necesidad de reforzar la dimensión didáctica y con foco en lo educativo en la formación sobre derechos humanos**. Quizás como un intento de superar los obstáculos antes mencionados, en muchas ocasiones se suele enfocar la EDH desde una perspectiva legal, a través del estudio de normativas y marcos internacionales que, siendo relevantes, se vuelven insuficientes para la formación docente. Se evidencia, por tanto, la necesidad de fortalecer un aprendizaje vinculado con la experiencia y el tipo de funciones propias del cuerpo docente, desarrollando competencias (habilidades, disposiciones) para poder enseñar la EDH y traducirla a procesos didácticos y educativos en general.

“Algo a mejorar [es que exista] mayor capacitación o perfeccionamiento específicamente en DDHH. Porque una cosa es abordar los temas, por ejemplo, violencia de género o género, interculturalidad, y otra cosa es abordarla desde una perspectiva de derechos (...) es muy distinto para alguien que no es del área disciplinar de formación básica, y que tampoco ejerce por el área de la historia, poder manejar situaciones que se te presentan y que nosotros estamos como “obligados” a reaccionar, porque tenemos futuros docentes que esperan que su docente reaccione de una forma apropiada o maneje la situación” (U 203).

“Demanda fortalecer las capacidades de los formadores y formadoras (...) porque cuando traspasan lo declarativo, no sólo el reconocimiento de los Derechos, sino que tener capacidades bien concretas para garantizar esos Derechos en contextos escolares concretos, ahí requiere otro nivel más específico de formación” (U 207).

4. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES A LA LUZ DE LA NORMATIVA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Uno de los puntos relevantes a resaltar, tanto de la primera como de la segunda fase del estudio, es la consistencia de prioridad temática en torno a temas de “Diversidad e inclusión”, “Propósitos y valores de derechos humanos” y “Convivencia”, lo que podría interpretarse como un efecto de leyes y políticas que se han desarrollado por varios años en Chile. Por ejemplo, respecto al subtema propósitos y valores de DDHH, podemos decir que el artículo 2 de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370/2009) define educación haciendo referencia explícita y central a los Derechos Humanos. Respecto a temas de diversidad e inclusión, es posible reportar un proceso nacional progresivo de larga data: el planteamiento de la integración social de las personas con discapacidad (Ley N° 19.284) en 1994, que llevó al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración de personas con discapacidad en la enseñanza regular, a través del Decreto Supremo de Educación N° 1/98; lo que fue posteriormente enfatizado en la Ley General de Educación (N° 20.370) de 2009 y profundizado en la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) de 2015. Respecto a convivencia, desde el regreso a la democracia en Chile, ésta se ha expresado de diversos modos en la educación, a través de políticas, leyes y reformas⁹; está presente en el dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” del Marco para la Buena Enseñanza (2003) y también es promovida como uno de los ejes centrales de lo estipulado por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)¹⁰, que se concreta en los Estándares de Formación Inicial Docente.

Así, esta posibilidad interpretativa resulta alentadora en cuanto podría esperarse que el contexto nacional, las leyes y políticas, así como temas prioritarios de la agenda pública y política, puedan generar un cambio en el foco de la formación inicial docente. Sin embargo, como se evidencia en las entrevistas realizadas durante la segunda fase del estudio, los cambios y transformaciones que surgen desde contextos sociales o políticos suelen tardar antes de verse reflejados en los currículums. Adicionalmente, se constató un desconocimiento de la normativa educacional que mandata la formación en derechos humanos, y entre quienes la conocen, no se desarrollan acciones explícitas para propiciarla y darle prioridad. Muchas veces ocurre que la sola política pública o normativa no basta para que se reflejen los cambios pertinentes, más bien es **necesario que se propicien aspectos institucionales al interior de cada casa de estudio, como también que se vinculen con los procesos de acreditación de cada programa**.

Temas como “Violencia de género”, “Violencia institucional contra adolescentes”, “Derechos de migrantes y refugiados/as”, “Protección y reparación de prácticas de abuso y maltrato”; e “Institucionalidad de protección de derechos humanos”, **no son visualizados aún como necesarios en la formación inicial docente, pese a que las demandas sociales han posicionado a la educación como un factor relevante para evitar la violencia y resolver conflictos por vías pacíficas y/o institucionales** y a que así

9 Por ejemplo, en la Reforma curricular de 1998; Política de Convivencia escolar 2002; Ley N° 20.370. Ley General de Educación de 2009; Ley N° 20.536, Sobre violencia escolar de 2011; Ley N° 20.911 Formación Ciudadana de 2016.

10 El artículo 19 de dicha ley señala en el principio h, en el que se inspira el sistema de desarrollo profesional docente, que: “el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.”

fue recomendado por la Comisión de Formación Ciudadana en el año 2002 o la Comisión Engel en el 2015, por ejemplo. De igual manera, aún cuando estos temas no son reconocidos por los y las entrevistados/as como parte de la EDH, podrían estar incorporados por sí solos: por ejemplo, la perspectiva de género en la educación tiene larga data y ha habido varias iniciativas ministeriales desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado para propiciar su incorporación: la publicación “Lo femenino visible” de 1995, la creación en el MINEDUC de la Unidad de Equidad de Género en el 2014, que propició al año siguiente “Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018”- Con todo, no ha sido considerado como un aspecto curricularmente importante en la formación de profesores y profesoras.

Las oportunidades para la inclusión de derechos humanos dan muestra de un sistema que tiende a generar una **“política de embudo”**: desde las amplias demandas sociales que incorporan aspectos relevantes en el ámbito educativo, y lo que finalmente termina siendo incorporado en el currículum. En este proceso intervienen factores que varían entre lo que es posible de propiciar efectivamente por una casa de estudio –considerando sus capacidades institucionales–, las definiciones ideológicas y educativas de cada institución, así como las capacidades y creencias del cuerpo docente, y cómo estas se vinculan con las prioridades que exige la institucionalidad vinculada a la acreditación.

Las políticas educacionales que refieren específicamente a la EDH no resguardan la efectiva aplicación de las leyes que se han generado en la última década, las cuales propenden hacia una transformación de la educación y un mayor compromiso con lo que implica generar condiciones para su ejercicio. Esta situación permite que las instituciones involucradas en estos procesos se transfieran responsabilidad unas a otras sin que ninguna asuma la responsabilidad de realizar los cambios: el sistema de acreditación señala que debe respetar la autonomía universitaria y las universidades dicen responder a lo que el sistema de acreditación les exige, y que los mecanismos de control tanto como los de incentivo fijan una agenda que instala algunos temas y excluye otros, y la EDH no está dentro de las prioridades.

En algunos casos el proceso de construcción curricular actualmente operativo en algunas instituciones presenta tensiones respecto a los referentes que se utilizan para su construcción, los actores que participan en su definición y los mecanismos de ajuste o actualización curricular que hacen posible altos grados de pertinencia de las propuestas. A lo ya dicho respecto a la influencia de la normativa educacional existente, cabe destacar la valoración de las demandas sociales como factor facilitador de cambio; sin embargo, los espacios de participación de estos actores clave -sociedad civil y estudiantes- no están definidos en los procesos de modificación curricular. Tampoco es claro el rol que asumen los/as propios/as académicos/as de las instituciones, que recogen, pero no conducen, dichas transformaciones; más bien asumen que son aquellos que deben lidiar con los tiempos y las burocracias institucionales para llegar a implementarlas. A su vez, llama la atención de que en ninguna de las entrevistas se hayan hecho referencias a lo que los y las estudiantes esperan de la carrera con el fin de establecer sellos institucionales distintivos que puedan incidir en las decisiones sobre la institución en la cual formarse. Tampoco hubo referencias a lo que esperan los posibles empleadores de los y las docentes que egresen de las casas de estudio, pese a la relevancia que se percibe de las situaciones de aula escolar que enfrentan los y las

estudiantes en sus procesos de práctica en relación a la EDH y que esta es una voz clave en los procesos de acreditación.

Por último, los mecanismos de cambio, ajuste o modificación curricular ofrecen estabilidad y permiten la coherencia interna de la formación, pero resultan mecanismos poco participativos y muy poco flexibles para adaptarse a los cambios de la agenda pública, reaccionar a lo que ocurre concretamente en las aulas y responder con eficacia a políticas, leyes y normativas.

ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA EDH EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Finalmente, a partir de los resultados del estudio, proponemos algunas recomendaciones para la incorporación de la EDH en las carreras de Pedagogía en Educación Básica.

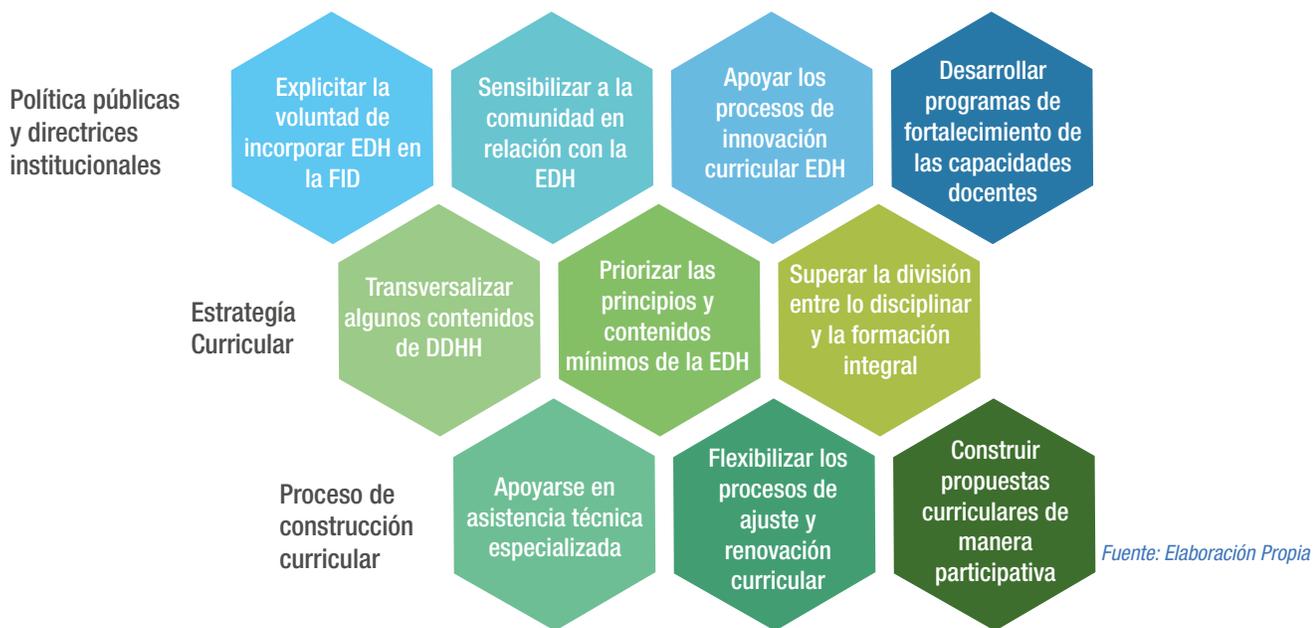
- La EDH actualmente es una obligación que se expresa a través de distintas leyes y normativas. Sin embargo, su implementación se está incumpliendo, tanto por desconocimiento del significado y alcance de la EDH como por falta de apoyo técnico. Se recomienda, por tanto, fortalecer el conocimiento, capacitación y apoyo técnico al cuerpo académico y autoridades del sistema de educación superior para la implementación efectiva de la EDH.
- Frente a los obstáculos que se han percibido en el estudio – como los problemas de comprensión en relación a los DDHH– se recomienda implementar directrices claras por parte de las autoridades pertinentes, –o quienes toman decisiones curriculares en las instituciones–, para la implementación de medidas que posibiliten la incorporación de la EDH. Además, es necesario contar con fondos de apoyo y otros mecanismos que permitan sortear los problemas detectados: la falta de dominio específico de sus distintos contenidos en los equipos docentes y directivos, y de experiencias concretas de enseñanza y de aprendizaje de EDH vinculada específicamente a la profesión docente.
- En cuanto a la necesidad de actualización y transformación curricular que posibilite la incorporación de nuevos temas vinculados a la EDH, se recomienda superar una visión curricular dicotómica entre la formación disciplinar y la pedagógica, más aún en la formación de docentes de educación básica. Esto, debido a que la formación en EDH se considera como transversal, aunque también pueden resaltarse aspectos específicos asociados a contenidos de las disciplinas.
- A partir de lo anterior, se recomienda repensar la construcción y elaboración curricular como espacios más dinámicos, participativos y flexibles, donde se involucre a la comunidad educativa en la discusión y definición de sus lineamientos. Así, las demandas sociales o temáticas específicas posicionadas por los/as estudiantes pueden tener un asidero concreto en la construcción curricular, y por tanto, en la formación pedagógica anclada en la experiencia presente y futura.
- Desde el punto de vista de los contenidos que deben considerarse los programas vinculados a la EDH, recomendamos la transversalización de los contenidos, pero asegurando un enmarque desde un enfoque de DDHH, permitiendo así interpretarlos, comprenderlos y apropiarlos desde esta perspectiva. Esto implicaría analizar la posibilidad de incorporar un curso específico de DDHH de carácter introductorio y general en los primeros años de estudio de la carrera, que construya las bases conceptuales

que haga posible el reconocimiento de temas de DDHH ya incorporados en el currículo y su análisis bajo esta perspectiva.

- La inclusión explícita de los 27 estándares contenidos de EDH en el currículum puede ser un desafío complejo de realizar y presenta una dificultad práctica, por la carga académica limitada que tiene la formación de pregrado. Por tanto, la focalización en los “principios” que pueden permitir el abordaje de muchos temas y desde situaciones diversas y contextualizadas, permitiría cierta flexibilidad curricular y amplificaría la posibilidad de responder con pertinencia a la integración de estos contenidos que representan estándares mínimos, en particular en todos aquellos temas que refieren a grupos específicos.

A partir de lo anterior, en la siguiente ilustración se presentan tres dimensiones y acciones que se pueden emprender en cada una de ellas, para impulsar la inclusión de una EDH de modo que resulte coherente y sinérgica en los currículum de la Formación Inicial Docente. Estas tres dimensiones refieren por una parte a Políticas públicas y directrices institucionales propias del nivel macro y, por otra a los procesos de construcción curricular que refiere a un nivel más micro. En el centro se encuentra la estrategia curricular y sus orientaciones concretas, dimensión en la cual tanto las directrices provenientes desde lo macro como los procesos de construcción misma del currículum debiesen confluir y materializarse.

Ilustración 1 Orientaciones para la incorporación de la EDH



Actores	Dimensiones	Recomendaciones
Actores institucionales del sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación (CNA, MINEDUC y CPEIP)	Políticas Públicas	Políticas de educación superior: Integración de la EDH en los instrumentos de acreditación y evaluación docente.
	Financiamiento	Propiciar apoyos (MECESUP, Fondos de investigación o programas) para la implementación de renovaciones curriculares en EDH.
Comunidad e institucionalidad Universitaria	Directrices Institucionales	Políticas institucionales universitarias y su expresión curricular (sellos, perfiles y otras orientaciones generales).
	Formación Docente	Fortalecimiento de capacidades docentes.
	Currículum	Diversificar estrategias curriculares según la realidad de cada institución: cursos específicos e incorporaciones transversales; currículum con diseño flexible; cursos de formación general; espacios extracurriculares; avances en explicitación en programas) Priorización curricular (incorporación de intereses y necesidades del estudiantado y los contextos regionales -participación-; focos en principios y marcos de la EDH). Abordaje didáctico: proceso de enseñanza centrado en la práctica pedagógica por sobre la enseñanza normativa curricular.

Demandas y sugerencias al INDH	Apoyo a la Formación en DDHH	Necesidad de sensibilizar a autoridades, al cuerpo académico y estudiantado sobre un concepto amplio de DDHH.
	Apoyo a la Formación en DDHH	Asistencia técnica en la elaboración y ejecución de programas.

REFERENCIAS:

- » Ley N° 20.370 General de Educación (2009)
- » Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (2011)
- » Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015)
- » Ley N° 20.911 de Formación Ciudadana (2016)
- » Ley N° 21.091 sobre Educación Superior (2018)
- » Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales (2018)
- » Ministerio de Educación (1998). Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Decreto Supremo de Educación N° 220. Santiago de Chile.
- » Ministerio de Educación (2002). Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos. Santiago de Chile.
- » Ministerio de Educación (2015). Política de Convivencia Escolar 2015-2018. Santiago de Chile.
- » Ministerio de Educación, Servicio Nacional de la Mujer (1997). Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas. Elaborado por Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile.
- » Ministerio de Educación, Unidad de Equidad de Género (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Santiago de Chile.

ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl.

OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC. La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.
- Artículos académicos. CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.