

**PIIE**

Programa Interdisciplinario de  
Investigaciones en Educación

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INCORPORACION  
DE LOS DERECHOS HUMANOS AL CURRÍCULUM DE LA  
EDUCACION FORMAL**

Abraham Magendzo K.  
Patricio Donoso F.  
Claudia Dueñas S.  
María Teresa Rodas S.  
Luis Sime P.  
Salvador Soto L.

**Encuentro de Investigadores en Educación  
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación  
e Investigaciones Pedagógicas**



Julio 1993

Dirección: Brown Sur 150 Ñuñoa - Teléfonos: 2098269 - 2096644 Fax (56) 2-2047460

INDICE

I.	ANTECEDENTES	p. 4
1.	LOS DERECHOS HUMANOS: UN NUEVO PROPOSITO PARA LA EDUCACION	p. 4
2.	EL ROL DEL PROFESORADO	p. 7
II.	MARCO TEORICO: EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS, CURRICULUM Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	p. 11
1.	HACIA LA CONSTRUCCION DE UN CONCEPTO DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS	p. 12
	Los derechos humanos como concepción educativa	p. 12
	La educación en derechos humanos en América Latina	p. 18
2.	CURRICULUM Y EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS	p. 26
	Alternativas curriculares para los derechos humanos	p. 26
	Modalidades de diseño curricular	p. 30
	La propuesta de currículum problematizador	p. 36
3.	LA CONCEPCION DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	p. 41
III.	PROBLEMA DE INVESTIGACION	p. 48
IV.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	p. 52

<b>V. METODOLOGIA</b>	p. 53
<b>1. TALLERES DE PROFESORES</b>	p. 53
Objetivos de los talleres	p. 56
Elementos estratégicos de los talleres	p. 57
Secuencia de actividades de los talleres	p. 61
<b>2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION</b>	p. 65
<b>VI. CONCLUSIONES</b>	p. 69
<b>1. LA REFLEXION EN TORNO A LA PRACTICA EDUCATIVA</b>	p. 69
La crítica hacia la escuela	p. 69
Los procesos personales	p. 72
<b>2. NECESIDAD DE APOYO Y FORMACION PERMANENTE</b>	p. 76
<b>3. PERCEPCION DE LA RELACION ENTRE DERECHOS HUMANOS Y CURRICULUM</b>	p. 77
Privilegio del currículum oculto	p. 77
Dificultades para la problematización	p. 79
Problemas identificados en los talleres	p. 82
<b>4. OBSTACULOS Y TENSIONES</b>	p. 85
<b>VII. BIBLIOGRAFIA</b>	p. 88

## I. ANTECEDENTES

### 1. LOS DERECHOS HUMANOS: UN NUEVO PROPOSITO PARA LA EDUCACION

La incorporación de los derechos humanos al sistema escolar chileno es una propuesta que encuentra sus raíces en el proceso histórico que ha vivido nuestra sociedad. Efectivamente, nuestra historia reciente pone de manifiesto la fragilidad del sistema para dar seguridad en el respeto a los derechos de todos los seres humanos que de él forman parte y demuestra, a la vez, que tal seguridad no descansa solamente en la adhesión formal a las Declaraciones y Pactos Internacionales de las Naciones Unidas.

Tal constatación, sumada al imperativo de que nunca más vuelvan a ocurrir en Chile las atroces violaciones conocidas, revelan a la sociedad chilena la necesidad de construir en nuestro país una cultura efectivamente fundada en el respeto a los derechos de las personas. Ello se traduce, necesariamente, en un nuevo y significativo desafío para la educación, a la cual se le formula el

propósito de incorporar los derechos humanos a sus prácticas y a su curriculum.

Es necesario señalar que esta relación entre la educación en derechos humanos y la recuperación de la democracia no es privativa de Chile, sino que caracteriza los procesos sociales vividos en diversos países de América Latina. La incorporación de los derechos humanos al sistema escolar surge en el continente desde las experiencias de educación popular, las que -en situaciones de conculcación de los derechos humanos- asumen la tarea de promoverlos y capacitar para su ejercicio y su defensa. Más adelante, con el proceso de democratización del continente, la educación en derechos humanos se constituye en un desafío que principalmente será enfrentado por la educación formal y, de este modo, se configura como un factor clave en la construcción de la democracia en América Latina<sup>1</sup>.

En Chile, esta demanda es formulada claramente por el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> MAGENDZO, Abraham; RODAS, María Teresa; DUEÑAS, Claudia: "Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión de Conjunto", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1992. p. 24

quien señala que *"corresponde principalmente a la educación en sus diversas áreas desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar efectivamente a la cultura nacional el respeto a los derechos humanos"*. Dicha recomendación será recogida por el Ministerio de Educación en su reciente Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos<sup>2</sup>. Esta señala explícitamente a los Derechos Humanos no sólo como un tema que debe estar en el centro de las preocupaciones de la educación, sino que también y principalmente, como una de sus bases antropológicas, axiológicas y éticas, puesto que, según plantea, *"regida por los principios humanísticos y democráticos, la Educación no puede sino arraigarse en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La propensión esencial de la libertad hace posible que la vida evolucione desde su estado inicial de dependencia y sometimientos de variada especie hacia estados de autonomía personal cada vez más amplios y plenos"*. Más adelante, la Propuesta especifica la obligación que atañe al Estado de garantizar una calidad de enseñanza que permita *"ejercer y fomentar los derechos humanos, cumplir deberes sociales de*

---

<sup>2</sup> "Propuesta Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena"; Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.

*manera responsable y conjugar, en su más amplia acepción, la libertad de conciencia".*

## 2. EL ROL DEL PROFESORADO

Este nuevo propósito que perentoriamente se le formula a la educación chilena, sin embargo, no será posible de asumir si no es el profesorado quien se apropia de él y desarrolle las estrategias curriculares pertinentes para incorporar los derechos humanos al sistema escolar. Esto resulta una tarea compleja tanto en lo referido a la conceptualización del saber de los derechos humanos como en lo que concierne a las prácticas pedagógicas institucionalizadas en la escuela.

Por una parte, cabe preguntarse acerca de cómo podrá ser seleccionado el saber de los derechos humanos que ingrese al currículum, teniendo en cuenta la complejidad que ello reviste. Esta complejidad estriba en el hecho de que *"todos los derechos y las libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes y debe prestarse igual atención y consideración urgente al reconocimiento, im-*

*plantación, promoción y protección de los mismos*"<sup>3</sup>. Más aún, se sostiene que "todos los derechos del hombre (y la mujer) tienen por razones ontológicas y materiales una naturaleza igual, aunque puedan tener carácter diferente y distintos sistemas de protección. No es admisible ninguna jerarquización entre ellos, ni puede admitirse el reconocimiento de que es lícita la violación y el desconocimiento de una categoría de derechos con base en que es preciso dar preeminencia a otra u otras categorías"<sup>4</sup>. El carácter amplio, interdependiente, indivisible de la temática de los derechos humanos constituye, indudablemente, un problema para el currículum y para las metodologías de enseñanza, el cual deberá ser abordado por el profesorado si se desea incorporar los derechos humanos al quehacer curricular.

Por otra parte, resulta insoslayable preguntarse de qué manera y en qué niveles del currículum será posible para profesores y profesoras incorporar los derechos

---

<sup>3</sup> ZOVATTO, Daniel: **Contenidos de los Derechos Humanos. Tipología.** En: "Primer Seminario Interamericano de Educación y Derechos Humanos", IIDH, Costa Rica, Libro Libre, 1986.

<sup>4</sup> GROS ESPIELL, Héctor: **Derechos Humanos, Derechos Internacional y Política Internacional.** En: Estudios sobre Derechos Humanos. Ediciones del IIDH, Editorial Jurídica Venezolana, 1985.



humanos a la escuela. Esta pregunta nos exige inevitablemente arrojar una mirada sobre las prácticas educativas y sobre el currículum oculto de la escuela formal, el cual se define como aquellos mensajes implícitos que se transmiten desde la cotidianeidad de la escuela y que están enraizados en su cultura. Así entendido, el currículum oculto otorga un conjunto de mensajes que construyen las formas cotidianas de relacionarse y de conocer y en los cuales se juega una concepción de la persona y sus derechos y en los que será necesario indagar junto a los y las profesionales de la educación si el propósito es introducir allí una formación en y para los derechos humanos.

El significativo rol que atañe al profesorado en esta materia ha sido valorado por la diversidad de experiencias de educación en derechos humanos que se han desarrollado en el continente. En todas ellas ha tenido un papel relevante la capacitación de educadores, por cuanto se ha hecho necesario poner a su disposición los elementos que les permitan orientar una práctica educativa en derechos humanos. Los resultados arrojados por algunas experiencias

compiladas<sup>5</sup> revelan que muchas veces los profesores no son concientes de sus propias prácticas y que al analizarlas críticamente logran identificar elementos conceptuales y actitudinales contrarios a la formación de una personalidad respetuosa de los derechos de las personas. De ahí que la formación de educadores en derechos humanos pase, necesariamente, por la revisión del quehacer pedagógico cotidiano en la escuela y se inscriba en una concepción del perfeccionamiento docente centrada más en el sujeto que en la transferencia de métodos y contenidos.

---

<sup>5</sup> MAGENDZO, Abraham, DUEÑAS, Claudia: **La Construcción de una nueva práctica educativa: Modalidades de Capacitación de Profesores en Educación y Derechos Humanos en América Latina**, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, México, 1993.

**II. MARCO TEORICO:  
EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS, CURRICULUM  
Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.**

A continuación reflexionaremos en torno a algunos elementos conceptuales que han constituido el fundamento de la presente investigación. En primer lugar desarrollaremos el concepto de educación en derechos humanos que sostiene nuestra investigación y a partir del cual se orientará nuestro trabajo con profesores/as. Para ello, nos fundaremos tanto en la propuesta que hemos venido desarrollando desde el PIIE como en las conceptualizaciones que se han avanzado a través del trabajo de educación en derechos humanos en todo el continente. En segundo lugar, intentaremos una reflexión acerca de la relación entre este concepto de educación en derechos humanos y el currículum, indagando brevemente en algunas concepciones curriculares y en la propuesta de currículum problematizador para la educación en derechos humanos. Por último, nos referiremos a la concepción de perfeccionamiento docente sobre la cual se funda esta investigación y a la capacitación de profesores en educación y derechos humanos que hasta hoy se ha

desarrollado en América Latina y los significados que esta ha adquirido.

**1. HACIA LA CONSTRUCCION DE UN CONCEPTO DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS**

**Los derechos humanos como concepción educativa**

La primera precisión conceptual que es menester realizar al momento de proponernos indagar en las percepciones de los profesores/as frente al objetivo de incorporar los derechos humanos al currículum, es cómo entenderemos esto último. Frente a ello, corresponde dejar claro que dicho objetivo no significará para los y las docentes la simple incorporación de un contenido más, sino que les demandará una tarea de extrema complejidad, por cuanto sus implicancias alcanzan todos los niveles del currículum. Esto es así porque los derechos humanos configuran para la escuela una concepción educativa, es decir, no se adicionan como una temática más que debe ser enseñada en la escuela, sino que principalmente orientan y direccionan un pensar y un quehacer pedagógico. Es así como lo entiende también la

ya citada Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena, la cual, según señalábamos, plantea que los derechos humanos constituyen tanto un fundamento de la educación como un tema central al que esta debe atender.

Desde este punto de vista -entendiendo los derechos humanos como fundamento de una concepción educativa- la educación en derechos humanos se apropia de un conjunto de principios que han estado presentes en movimientos renovadores de la educación, pero que adquieren nuevas dimensiones y significados al vincularse a esta propuesta educativa. A continuación definiremos dichos principios tal como han sido desarrollados por Abraham Magendzo<sup>6</sup> y María Teresa Rodas<sup>7</sup>.

1. En primer lugar, identificamos el principio de la **AUTONOMIA**, el cual se liga con la dignidad y la libertad

---

<sup>6</sup> MAGENDZO, Abraham: **Los Derechos Humanos como Concepción Educativa**. En: *"Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos"*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Fundación Friedrich Naumann, San José de Costa Rica, 1990.

<sup>7</sup> RODAS, María Teresa: *La Propuesta Educativa de los Derechos Humanos*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1992.

que los derechos humanos reclaman para hombres y mujeres. El ejercicio de la autonomía se relaciona directamente con el derecho a la libertad de pensamiento, de opinión y de determinación. Esto trae consigo la necesidad de crear condiciones para que estas libertades sean parte orgánica del pensar y del actuar de la cultura escolar. En el aula ello se traduce en la creación de un ambiente propicio para el ejercicio de la libertad personal y el respeto a las opiniones de los alumnos y profesores; en que existan posibilidades de que ambos cometan errores sin recibir por esto sanciones arbitrarias; en que los alumnos se organicen y generen sus propias instancias de participación y toma de decisiones.

2. Un segundo principio que aparece relevante ha sido definido como **DISTRIBUCION DEMOCRATICA DEL PODER**. Este se funda principalmente en el derecho a la participación e implica para la escuela un replanteamiento de las modalidades de uso del poder tanto en lo que se refiere al conocimiento como a las relaciones interpersonales. Con ello, viene a cuestionar profundamente los mecanismos de selección del conocimiento de los programas de estudio y las maneras de abordar dicho conocimiento en el espacio del aula. A la vez, exige una mirada profunda sobre el currícu-

lum oculto y las formas de distribución del poder tanto en el sistema global de los establecimientos escolares como al interior de la sala de clases. Este principio reclama de la escuela, por una parte, la posibilidad de que los alumnos adquieran poder y participen activa y comprometidamente en la determinación de los objetivos educacionales que ellos mismos alcanzarán. Por otra parte, llama a dar cabida en el currículum no sólo al conocimiento universal, sino también al saber de la cotidianidad, de modo de introducir en él todos los pensamientos, ideas, opiniones y creencias que se generan en la vida de los alumnos.

3. Un tercer principio que articula la propuesta educativa de los derechos humanos es una **EDUCACION PARA EL CAMBIO Y LA TRANSFORMACION SOCIAL**. Este se basa en el derecho al desarrollo de los pueblos fundado en la justicia, la paz y la solidaridad. Implica intencionar el desarrollo en los alumnos de instancias cognitivas, actitudinales, valóricas y comportamentales que hacen que tomen aquellas decisiones que direccionan hacia la vigencia de los derechos humanos. Ello significa, por una parte, promover aprendizajes relacionados con la transformación de esta sociedad y, por otra, dar a los alumnos la posibilidad de identificar los problemas de la realidad, reconocerlos,

analizarlos y buscar soluciones que atiendan a la justicia y al respeto de las libertades fundamentales.

4. El principio de **IDENTIDAD** se encuentra vinculado tanto al derecho a no ser discriminado como al derecho de los pueblos a conservar sus tradiciones y cultura. Por ello se formula en términos de identidad individual y colectiva. Esto significa para la escuela un cambio tanto a nivel de currículum oculto como de currículum manifiesto, puesto que, por una parte, la negación del otro y la otra se evidencia en el plano de las relaciones interpersonales, de las normativas, etc., pero, por otra, también se hace presente en la selección de contenidos, puesto que este privilegia, y por tanto confiere legitimidad cultural, el conocimiento de grupos específicos y niega el de otros. El principio de identidad, por ende, significa para la escuela tanto abrirse a la legitimidad de otras culturas y dejar que estas entren en el currículum, como aceptar al otro y a la otra tal como estos son, renunciando con ello a la tendencia que a veces surge a educar *en serie* y permitiendo que la identidad del estudiantado aflore a partir de sus propias experiencias y sus propias percepciones y se apropie desde sí misma del acervo cultural que la escuela pone a su disposición.



5. Por último, señalaremos el principio **HOLISTICO INTEGRADOR** el cual tiene su fundamento en una nueva forma de comprender nuestra experiencia inserta en el gran contexto del universo. Desde este punto de vista, el principio holístico integrador nos motiva como seres humanos a revisar la definición que hemos dado de lo humano y nuestra relación como individuos con la comunidad, la nación y el planeta. Este principio significa para la escuela el desafío de desarrollar en forma integrada y armónica las dimensiones físicas, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del alumnado, dejando atrás una concepción racionalista que le ha llevado a privilegiar el intelecto por sobre otras dimensiones humanas. Una educación holística valorará tanto la mente como el cuerpo, los sentimientos, la intuición, los aspectos sociales de alumnos y alumnas; integrará al estudio de una materia los intereses personales que estos tengan. Además, una educación fundada en el principio holístico integrador significa modificar la noción de espacio rigidizado y deshumanizado en la escuela (niños, niñas y jóvenes que permanecen sentados durante horas mirando las nuca de sus compañeros y compañeras) y dar cabida a la dimensión corporal del ser humano, a través de la cual este percibe el mundo, se comunica y también se aprehende a sí mismo y a su entorno.

Así entendida la educación en derechos humanos, ella significará para profesores y profesoras una reflexión profunda en torno a sus prácticas educativas y a las formas de concebir y diseñar currículum, las cuales hasta hoy han sido fuertemente orientadas por la concepción tecnológica de este último. Pensamos, sin embargo, que el entendido de los derechos humanos como una concepción educativa, significa proponer una reflexión en torno al currículum que vaya más allá de la reducción tecnológica. Autonomía, distribución democrática del poder, transformación social, identidad y educación holística, constituyen principios que vienen a cuestionar las formas tradicionales de concebir el currículum -basado en contenidos u objetivos- y se vinculan con la naturaleza problematizadora de los derechos humanos.

#### **La educación en derechos humanos en América Latina**

La conceptualización de los derechos humanos como el fundamento de una nueva manera de entender la escuela y su cultura, ha sido desarrollada paralelamente por la gran mayoría de las instituciones que trabajan en esta materia en el continente. Así lo demuestran los estudios que hasta hoy han compilado y analizado la bibliografía y las

experiencias existentes<sup>8</sup>. La concepción imperante de derechos humanos que han asumido las propuestas educativas desarrolladas en el continente propugnan un concepto integral de los derechos humanos, es decir, consideran que todos los derechos y las libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes y, por tanto, debe prestarse igual atención y consideración urgente al reconocimiento, implantación, promoción y protección de todos ellos. Este concepto integral de los derechos humanos se demuestra en la finalidad que se atribuye a la educación de estos, pues -a partir de dicho concepto- se plantea que los derechos humanos más que aparecer como un discurso superpuesto a la educación o un simple contenido programático, tienen una finalidad que atañe al sistema educacional en su conjunto y que involucra globalmente a los seres

---

<sup>8</sup> Nos referimos específicamente a dos trabajos. El primero de ellos, desarrollado por Carlos Basombrió a solicitud del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, "Educación y Ciudadanía. La Educación para los Derechos Humanos en América Latina" (Instituto de Educación para los Derechos Humanos, Santiago de Chile, 1991). El segundo trabajo en que nos apoyamos es una investigación que nosotros mismos tuvimos oportunidad de realizar a petición del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación, MECE, titulado "Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una Visión de Conjunto" (Magendzo, Rodas, Dueñas; ed. cit.)

humanos que de él forman parte. Metodológicamente, ello se traduce en un conjunto de características de la educación en derechos humanos que alcanzan cierto consenso en las diversas experiencias compiladas. A saber:

- a) Enfoque integrador: es decir, se plantea que la educación de los derechos humanos impregna cada una de las materias y de las áreas del conocimiento que se incorporan a la escuela, convirtiéndose -más que en un aprendizaje teórico de carácter informativo- en un proceso integral de desarrollo de capacidades intelectuales y de encuentro afectivo y humano entre profesor y alumno. A este respecto, se sostiene que la educación en derechos humanos tiene implicancias en un nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel ideológico-cultural, en cuanto los derechos humanos son un factor crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura, que permiten, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de

vida y democracia<sup>9</sup>. Para desarrollar estos tres niveles, se sugiere la introducción de un currículum convergente, capaz de integrar tanto los aspectos cognitivos como afectivos y culturales, de tal suerte que las separaciones existentes entre contenido y vivencia, disciplina y cultura, puedan buscar la síntesis que requiere la temática de los derechos humanos.

- 2) Vinculación con la vida real: se sostiene que una educación para los derechos humanos tiene la realidad como referente necesario; es decir, toma como punto de partida las condiciones existentes en la vida real y las necesidades de los alumnos involucrados, para llegar a conocer lo que ocurre y proponer frente a ello una reflexión crítica.
- 3) Desarrollo personal: se considera que uno de los propósitos fundamentales de educar en derechos humanos es coadyuvar al desarrollo de la persona en todas sus

---

<sup>9</sup> OSORIO, Jorge: "La Educación en Derechos Humanos: Propuesta de Proyección Programática". Documento de Trabajo, Concertación de Partidos por la Democracia, Comisión de Justicia y Derechos Humanos, Santiago, 1989.

dimensiones: intelectual, psicomotora y afectiva, especialmente al desarrollo de los sentimientos y valores humanos. A este respecto, se plantea que el desarrollo personal, la producción y adquisición de conocimientos, la toma de conciencia individual y colectiva y la orientación de una práctica y de un comportamiento en y para los derechos humanos, son acciones que deben encararse de manera integrada y que comprometen tanto la revisión del currículum como la elaboración de recursos didácticos y la formación y perfeccionamiento de los profesores.

- 4) Proceso intencionado: es consensual señalar que resulta ingenuo pensar que el aprendizaje de los derechos humanos se produce automáticamente como resultado de vivir experiencias en que estos están comprometidos. Por el contrario, lo que se plantea es que se requiere -tal como lo hacen otras disciplinas de estudio- precisar cuáles son los conocimientos, las actitudes y valores, las conductas y comportamientos relativos a los derechos humanos que se desea que los alumnos alcancen, incorporando esta materia explícitamente en los planes y programas de estudio, textos escolares, metodologías y sistemas de evaluación.

- 
- 5) Fomento de actitudes y valores: otro aspecto recurrente se refiere a la consideración de que una metodología educativa se orienta hacia los derechos humanos cuando organiza los factores que intervienen en el proceso educativo estableciendo un ambiente donde los participantes pueden integrar en su experiencia vital aquellos valores, actitudes, comportamientos y conocimientos que les permiten analizar críticamente la realidad y explorar formas alternativas de relacionarse con ella.
- 6) Participación democrática: a este respecto se plantea que las metodologías deben facilitar el ejercicio, la acción concreta, el compromiso de los alumnos, con el propósito de formarlos en la libertad y la autodisciplina. Es decir, se trata de ofrecerles la oportunidad de desempeñar una responsabilidad total de determinadas iniciativas en las que la función de los adultos quede reducida a una supervisión cordial. Asumir esto, se plantea, es crear una atmósfera de convivencia democrática tanto en el aula como fuera de ella; es avanzar en la práctica cotidiana de los valores humanos creando métodos y procedimientos de

trabajo educativo que contribuyan a la democratización de las acciones en la escuela.

- 7) Reconocimiento de las contradicciones: Muy relacionado con el principio de vinculación con la vida real, se sostiene que la escuela no puede ser una realidad neutra que niega la ambivalencia y las contradicciones de la realidad; por el contrario, debe nutrirse de ellas. Al respecto, gana fuerza la idea de que es necesario educar en derechos humanos no sólo desde la utopía, sino también desde las contradicciones de clase, de raza y de género, pues los derechos humanos están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano. La educación para los derechos humanos está llamada, entonces, a profundizar en el análisis de las contradicciones y conflictos que emergen en la sociedad, impulsando desde dicho análisis los cambios sociales que aparezcan necesarios. A partir de ello, se postula que los derechos humanos, en cuanto contenido y actividad presentes en la escuela, pueden ser el elemento cuestionador y problematizador de las prácticas educativas y de la cotidianidad escolar.



Referidos específicamente a la discusión curricular y muy relacionado con este último aspecto metodológico que señalábamos, se ha sostenido que la temática de los derechos humanos tiende necesariamente a producir un conocimiento más que a reproducirlo, pues se construye sobre las contradicciones que surgen de las redes de comprensiones y significaciones históricas que se tejen en torno a los derechos humanos. Ello lleva a plantear que la incorporación de los derechos humanos al currículum no se restringe a la mera incorporación de un curso o de un conjunto de contenidos en algunos cursos. Lo que se necesita, más bien, es que toda la escuela esté imbuída en los derechos humanos y que esto se sienta, se viva, en todos los cursos, con todos los profesores, tanto dentro del aula como fuera de ella. Es decir, la incorporación de los derechos humanos al currículum escolar implica tanto que ellos constituyan formalmente un contenido en los programas escolares, como que propicien una práctica educativa innovadora.

## 2. CURRICULUM Y EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

### Alternativas curriculares para los Derechos Humanos

Cuando estamos planteando la necesidad de incorporar los derechos humanos a la educación formal y sosteniendo que esta tiene diversas implicancias no sólo sobre las prácticas pedagógicas, sino que también sobre el currículum, surge el imperativo de debatir en torno a las diversas alternativas curriculares que se han propuesto para dicha incorporación. Al respecto, distinguimos las siguientes opciones<sup>10</sup>:

- a) Alternativa Disciplinaria: Consiste en estructurar una disciplina que podríamos denominar: "Derechos Humanos". Esta, se sumaría a otras de las tantas disciplinas que configuran el currículum. De ser así, a los Derechos Humanos como disciplina se le otorga un tiempo y un espacio en el plan de estudio, al igual como lo tienen las matemáticas, la historia, las

---

<sup>10</sup> MAGENDZO, Abraham: Currículum, Escuela y Derechos Humanos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1989.

artes, el castellano y las ciencias naturales, para citar algunos ejemplos. Conjuntamente, se elabora un programa de estudio, que precisa los objetivos generales y específicos de los Derechos Humanos en sus distintos niveles, identificando los contenidos de materia y entregando sugerencias metodológicas de enseñanza y un sistema o un conjunto de normas generales de evaluación.

- b) Alternativa de utilización de los planes y programas de estudios por asignaturas o disciplinas: En esta alternativa, la temática de los Derechos Humanos es introducida y relacionada con diferentes asignaturas del plan de estudio y de los contenidos y objetivos que consultan los programas de estudios vigentes. No se realizan modificaciones sustanciales a estos, sino que se aprovechan los espacios que las diferentes asignaturas ofrecen para incorporar ideas, conceptos y principios ligados con los derechos humanos.

Por lo general se ha sostenido que las asignaturas humanísticas, vale decir, la historia, la instrucción cívica, la literatura, las artes, etc., son más propicias para relacionarse con la temática de los derechos

humanos, que asignaturas como las ciencias naturales, la educación física o las matemáticas. Esto no necesariamente debe ser así, ya que estas últimas asignaturas pueden generar una serie de relaciones que se vinculan con los derechos humanos.

- c) Alternativa de integración disciplinaria: En esta alternativa el currículum se organiza de manera que integra contenidos-objetivos, de tal suerte que se rompen las fronteras entre las disciplinas. Es decir, los alumnos conjuntamente con sus profesores integran el tiempo de un día completo o los días que sean necesarios hasta completar un proyecto o una tarea referida a los derechos humanos. Se debe señalar que la integración temporal es sólo un requisito necesario, pero no suficiente para la integración de los contenidos, que aparece como fundamental si se desea realmente que esta temática constituya un camino de cambio y de modificación curricular.

No obstante, debemos reconocer que esta integración no es una tarea fácil. Es necesario tener en cuenta que los profesores, en especial los de la Enseñanza Media, han sido formados en disciplinas aisladas y departa-

mentalizadas. Se suma a ésto, tal como ya se indicara, el hecho que la organización disciplinaria de los contenidos es una manera que el currículum ha tenido para contribuir a la reproducción de una sociedad que aísla en grupos, profesiones, clases y status a los individuos. Por consiguiente, intentar quebrar este esquema es, de hecho, romper una lógica social que tiene propósitos discriminatorios bien claros.

Las consideraciones hasta aquí esbozadas hacen evidente que el análisis de las opciones metodológicas para incorporar los derechos humanos en la escuela y en su currículum no constituye una tarea simple. En primer término exige tomar una posición crítica frente a algunas metodologías que se han empleado. Hay necesidad de considerar en las metodologías el desarrollo evolutivo de los niños y jóvenes, pero por sobre todo es importante contextualizar la temática de los derechos humanos a la situación histórico-política que ha vivido Latinoamérica y especialmente Chile en estos últimos años. En este sentido estamos sosteniendo que la selección de las alternativas curriculares para los derechos humanos no es una tarea neutra, sino que exige una toma de posición axiológica y epistemológica por parte de quienes se harán cargo de

implementar dichas alternativas. Por lo tanto, la enseñabilidad de los derechos humanos en la escuela requiere aclarar una serie de conceptos ideológicos, pedagógicos y técnicos que es importante poner a disposición de los maestros que desean incorporar a su quehacer educativo esta temática.

### **Modalidades de Diseño Curricular**

La intención de incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal, entendiendo esto como un proceso de cambio, nos fuerza a revisar las opciones de diseño curricular que actualmente se están implemetando en la escuela. Simplificando y referidos al nivel institucional y de aula -en la que el profesor es el actor central- podríamos identificar cuatro modalidades de diseño de currículum: a) modalidad basada en los contenidos; b) basada en los objetivos; c) basada en los intereses; d) basada en problemas.

- a) **Modalidad basada en los contenidos.** Esta modalidad está estrechamente vinculada con la concepción académica del currículum, siendo la modalidad más usual

de diseño curricular. Casi invariablemente, en el proceso de planificación, el/la profesor/a comienza por identificar o seleccionar un área o unidad de contenido. Este contenido está definido por las disciplinas de estudio y el cuerpo de conocimientos que los especialistas determinan como esencial y central. Es muy común que sea en el nivel ministerial en el que se precisen las áreas o unidades de contenido. Al/ profesor/a le corresponde posteriormente definir los hechos específicos, conceptos, principios que el alumnado de su clase debe aprender o relacionar en relación con la unidad. El planificador continúa determinando las actividades, trabajos, ejercicios, etc. a los que someterá a los/las alumnos/as para que puedan aprender los contenidos seleccionados. La planificación incluye también los recursos que se requerirán para la realización de las actividades, los tiempos estimados para el desarrollo de las actividades como asimismo las formas o instrumentos que se emplearán para detectar si los/las alumnos/as aprendieron los contenidos programados.

Para emplear este diseño en el aprendizaje de contenidos básicos referidos a los derechos humanos es

preciso determinar las ideas fundamentales a partir de un tema central seleccionado. Especificar un listado de ítemes que se desprendan de dicho tema y articularlos en torno a él. Determinados los contenidos específicos, sería necesario ordenar la secuencia de aprendizaje.

- b) **Modalidad basada en los objetivos.** Esta modalidad es muy conocida entre los educadores de América Latina ya que es la que se ha empleado intensamente desde la década de los sesenta y setenta en las planificaciones y el desarrollo curricular. Está estrechamente relacionada con la concepción tecnológica del currículum o la eficiencia social como lo define Shiro. En los términos de Tyler se trata de preguntar qué es lo que los alumnos serán capaces de hacer con un determinado contenido. Por consiguiente en esta modalidad se precisan, en lo posible en términos de conductas observables, los objetivos que se espera que los alumnos logren como resultado del proceso educativo. En este sentido, diferentes autores han sugerido distintas modalidades y requisitos para redactar los objetivos educacionales en términos operacionales (Robert Gagné, James Popham, Leslei Briggs, etc.).



Existe una variedad de modalidades distintas, por ejemplo la de Kauffman o la de Clifton Chadwick, pero todas conservan una estructura secuencial de pasos que se inicia con la determinación de los objetivos, es decir, definiendo lo que el/la alumno/a será capaz de hacer una vez finalizado el proceso de enseñanza, para concluir definiendo con bastante precisión las modalidades de evaluación que permitan determinar el logro de los objetivos/aprendizajes.

Como se puede observar, el punto central del diseño son los objetivos que quedan definidos en términos de las habilidades y destrezas que los y las estudiantes desarrollarán en torno a ciertos contenidos. Se aprecia también que la selección de los medios está en relación directa con los estímulos que hay que ofrecer u organizar para que se produzcan determinados aprendizajes. Una vez realizadas las selecciones definitivas de medios se redactan prescripciones acerca del modo de desarrollar los materiales para cada aplicación continua de los medios elegidos.

Referido a los derechos humanos, un diseño basado en objetivos privilegia, más que los contenidos, los

-----

finés del proceso de enseñanza-aprendizaje y los medios para lograr esos fines. Es decir, se clarifica qué es lo que los/las alumnos/as podrían hacer con el contenido de los derechos humanos y cómo podrían expresarlo en términos de conducta observable.

- c) **Modalidad basada en los intereses de los/las alumnos/as.** La relación entre la concepción personalizada y la modalidad de diseño curricular basada en los intereses del alumnado es estrecha. El centro del diseño es, en consecuencia, el propio estudiante. Sus intereses, inquietudes, aspiraciones, problemas. El propósito primordial del diseño es proveer una experiencia común capaz de provocar en alumnos y alumnas interés por aprender, formular preguntas, desarrollar significados propios, descubrir. Por lo tanto, el currículum en esta modalidad se organiza no en torno a disciplinas, asignaturas, contenidos o habilidades sino más bien en relación con determinados contextos, ambientes o unidades de aprendizaje al interior de las cuales los y las estudiantes pueden generar conocimientos.

Formular una secuencia rígida de los pasos que caracterizan este proceso de diseño curricular sería antitético con la naturaleza propia de esta modalidad, pero ciertamente el diseñador tendrá que tener en cuenta que la organización que le confiera al contenido temático tiene como propósito motivar el interés de alumnos y alumnas y no necesariamente responsabilizarse por el aprendizaje propiamente tal. La organización para el aprendizaje es de responsabilidad del estudiantado. Al maestro o maestra dedicado a diseñar en esta modalidad le corresponde, en el proceso del diseño, organizar el contexto, ambiente o unidad temática, de forma de motivar el aprendizaje. En este sentido el principio de la flexibilidad es central.

Este diseño debiera procurar efectivamente el desarrollo integral del alumnado. Esto, que pudiera decirse en relación con otras modalidades, es en esta consustancial a su propósito. Significa que el maestro o maestra, en el momento del diseño, deberá preguntarse por cómo el contexto, ambiente o unidad de aprendizaje, promueve un aprendizaje holístico, capaz de incidir en los planos cognitivo, afectivo, corporal, individual y social.

Un diseño basado en intereses es sin duda una modalidad atractiva de emplear para responder a las inquietudes que niños/as y jóvenes manifiestan en materia de derechos humanos.

### **La propuesta de Currículum Problemizador**

La problematización del saber de los derechos humanos constituye una concepción de planificación del contenido curricular que no se limita tan sólo a los aspectos referidos a los métodos de enseñanza. Es decir, no es solamente un recurso metodológico de enseñanza al que puede recurrir el maestro para motivar a los alumnos; es una forma, preferente para diseñar el currículum tanto a nivel de los planes y programas de estudio de los textos escolares, de las guías metodológicas como del trabajo en las instituciones educativas y las salas de clases.

Esta modalidad de diseñar el currículum se vincula directamente con la propuesta que deseamos hacer para la educación de los derechos humanos. Ligamos este diseño basado en problemas a la concepción reconstruccionista

social del curriculum y a las teorías críticas<sup>11</sup>. Esta concepción exige del profesor/a tener en cuenta en el momento que diseña el curriculum una serie de aspectos entre los que podemos destacar los que siguen:

El diseño que elabore en torno a un problema será un proyecto, una propuesta, una invitación que ofrecerá a alumnos y alumnas para su consideración. Consideramos que existe un problema cuando una necesidad no es satisfecha, cuando se ha quebrado un equilibrio, cuando se producen choques valóricos, de intereses, cuando se enfrentan contradicciones, conflictos, tensiones, discrepancias. Por consiguiente, los problemas pertenecen a las personas que los enfrentan. Lo que puede ser un problema para el profesor no necesariamente lo es para los alumnos.

Esto último requiere del profesor y profesora -si desea que su diseño-proyecto sea aceptado por sus alumnos- que realice buenos diagnósticos de las necesidades de los alumnos/as, analice con mucha profundidad los elementos tensionales que comprometen al problema, identifique los

---

<sup>11</sup> SCHIRO, Michael: "Curriculum for better schools. The great ideological debate", Educational Technologu Publication, 1978.

posibles efectos que en el alumnado tienen los quiebres del equilibrio. Todo esto es una tarea que el/la maestro/a hace con antelación, durante y aún después de la elaboración del diseño.

En este sentido, el diseño basado en problemas es flexible, abierto y susceptible de ser modificado como resultado de su aplicación en la sala de clases.

Un aspecto relevante del diseño curricular en esta modalidad es que los problemas se plantean porque se considera que el o la estudiante son sujetos de su aprendizaje, creadores y hacedores de significados, capaces de convertirse en miembros transformadores de la sociedad y, por ende, solucionadores de problemas. Todo esto implica que en el momento del diseño, profesores y profesoras deberán pensar en situaciones que desafíen la creatividad, el involucramiento en el problema y por sobre todo el compromiso en las soluciones. Diseños centrados exclusivamente en los productos no lograrán este cometido, pues interesa también el proceso. En esta perspectiva, en la medida que los problemas se aproximan a las situaciones reales que alumnos y alumnas viven en sus contextos sociales, en sus vidas cotidianas, en sus familias, en las

escuelas, etc., las posibilidades de crear significaciones se incrementan.

Pensamos, desde ya, que los derechos humanos en la escuela se sitúan en o desde una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental propia de los diseños tecnológicos. El diseño problematizador incorpora una visión holística, integradora y por sobre todo, más social y valórica para articular el currículum. Ello se funda en el entendido de que los derechos humanos se sitúan como un lugar desde el cual se hace posible sustentar una práctica esperanzadora y transformadora de la sociedad en estos tiempos de crisis. Es decir, los derechos humanos constituyen el foco articulador de un nuevo tipo de racionalidad integradora que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria<sup>12</sup>. Esta opción implica para el currículum conceptualizar los derechos humanos como un contenido que no se agota en lo meramente informativo, sino que introduce de manera globalizante lo afectivo, lo corporal y lo social, y articula las significaciones que

---

<sup>12</sup> SALVAT, Pablo: **Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos.** En: Abrahan Magendzo (editor) "¿Superando la Racionalidad Instrumental?", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1991.

los actores, del proceso educativo en este caso, le confieren a este conocimiento.

Para maestros y maestras, significa ubicarse frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos. Es decir, significa una modificación sustantiva del espacio y tiempo escolar en miras a incorporar una pedagogía de la pregunta que evite el dogmatismo descalificador y, principalmente, motive a la búsqueda constante<sup>13</sup>.

Todo esto sugiere, sin duda, que los diseños de planificación centrados en listas de contenidos o en torno a objetivos y habilidades son muy limitados. Se requiere de diseños más versátiles, abiertos, susceptibles de transformaciones permanentes, capaces de configurarse en el enfrentamiento con la realidad cambiante.

El proyecto de enseñar derechos humanos en la escuela formal es válido solamente si logra contribuir a la forma-

---

<sup>13</sup> CALVO, Carlos: "Educar o Escolarizar la Democracia", Centro El Canelo de Nos, Santiago de Chile, 1987.



ción de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática. Esto es factible, como ya lo hemos señalado, cuando la escuela promueve en alumnos y alumnas una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan el saber de los derechos humanos; cuando se develan las tensiones valóricas que dicho saber posee no sólo en su planteamiento teórico, sino que por sobre todo, en sus múltiples manifestaciones prácticas. En otras palabras, cuando el estudiantado establece con el conocimiento de los derechos humanos una relación significativa que presupone su involucración en la resolución de un problema.

### 3. LA CONCEPCION DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Las concepción tradicional de perfeccionamiento docente más generalizada en nuestro país actualmente se caracteriza por su carácter instrumental. Es decir, el perfeccionamiento docente es considerado una herramienta o una simple actividad que se realiza para operacionalizar una determinada política educativa, y en la cual el dominio del contenido resulta suficiente para organizar adecuadamente

un programa de perfeccionamiento docente. Esta concepción instrumental del perfeccionamiento, según Verónica Edwards, es la que lo mantiene en una paradoja, que consiste en que si bien el perfeccionamiento es considerado como instrumento fundamental de cualquier política educativa, sin embargo, este suele no conseguir los objetivos que se propone, es decir, no logra transferir al aula los contenidos y/o métodos que fueron objetos de aprendizaje durante la situación de perfeccionamiento docente. En este sentido, se afirma que el perfeccionamiento no se ha mostrado eficaz para introducir cambios al sistema educativo, pues los profesores "pasan" por muchos cursos de formación en servicio, pero no se produce una transferencia sostenida al aula<sup>14</sup>.

En este contexto, se comprende que la propuesta de educación en derechos humanos y la capacitación de profesores en esa materia no puede acotarse a una concepción tradicional de perfeccionamiento docente, sino que necesi-

---

<sup>14</sup> EDWARDS, Verónica: **Hacia la Construcción del Perfeccionamiento Docente**. En: "Como Aprende y como enseña el docente. Un Debate sobre el Perfeccionamiento", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Santiago de Chile, 1992, p. 12.

riamente se sitúa en una nueva concepción de este. Efectivamente, si el propósito buscado es que profesores y profesoras se apropien de la propuesta educativa de los derechos humanos y desarrollen alternativas para su incorporación en los diversos niveles del currículum, se requiere una concepción de perfeccionamiento docente orientado a la modificación de roles, más que a cambiar técnicas y métodos sin que con ello se cuestionen las relaciones del profesor con su práctica<sup>15</sup>. Esta concepción de perfeccionamiento docente, que aquí asumimos, se funda en el concepto de centralidad del sujeto, entendiendo que *"la transmisión de conocimientos en el aula, y todas las interacciones que allí ocurren, están marcadas por la elaboración de los sujetos que participan en dicha situación. Entonces, en el análisis de las situaciones educativas no se puede prescindir del papel mediador fundamental que juegan los sujetos en relación con el conocimiento. En síntesis, es necesario tener presente que el sujeto educativo no sólo tiene necesidades de aprendizaje, sino que también deseos; no sólo recibe información, sino que también la construye y que es en esa construcción donde se*

---

<sup>15</sup> HEVIA, Ricardo; ASSAEL, Jenny y otros: "Talleres de Educación Democrática", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1990.

*realiza el aprendizaje, podríamos decir, donde aprende y no solamente conoce*"<sup>16</sup>. De ahí la relevancia de indagar precisamente en la percepciones del profesorado frente a la educación en derechos humanos, por cuanto serán ellos - profesores y profesoras- quienes a través de la sensación interior que les provoque y de su propia comprensión de esta propuesta, construirán las alternativas reales para incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal.

Es precisamente esta la búsqueda que han emprendido las diversas instituciones que actualmente realizan capacitación de profesores en materia de educación y derechos humanos en el continente<sup>17</sup>. A través de diversas modalidades y estrategias, estos programas de capacitación han optado por incorporar aquellos contenidos referidos a la dimensión más jurídica de los derechos humanos, pero también y principalmente, aquellos referidos a sus implicancias pedagógicas. Es en esta perspectiva que surge el análisis de las prácticas educativas y de los problemas de

---

<sup>16</sup> EDWARDS, V.: Ed. cit., p. 14.

<sup>17</sup> MAGENDZO, Abraham; DUEÑAS, Claudia: La Construcción de una Nueva Práctica Educativa, ed. cit.

derechos humanos que en la escuela se presentan como un contenido central y recurrente a todas estas experiencias.

Desde las propuestas de capacitación se realiza una fuerte crítica al rol docente tradicional y los talleres de perfeccionamiento en educación y derechos humanos se proponen como un espacio en que los maestros tengan la oportunidad (y la motivación para hacerlo) de abandonar las prácticas escolares tradicionales para atreverse a crear, a innovar y, sobretodo, a involucrarse con todo su ser personal en la construcción de una nueva pedagogía. Es decir, el norte central de estas propuestas es, por una parte, la sensibilización de los maestros en materia de derechos humanos y, por otra, la entrega de elementos teóricos y prácticos que permitan a los maestros modificar las prácticas educativas y construir un nuevo rol docente en el quehacer pedagógico cotidiano. Este nuevo rol docente se caracteriza porque profesores y profesoras más que como propietarios del saber y dueños de la autoridad, actúen como promotores de conocimientos, decisiones y responsabilidades, se preocupen por orientar la toma de decisiones, por escuchar más que por hablar, por trabajar en grupos más que individualmente. Otra característica central del educador en derechos humanos y que tiene estrecha relación

con lo anteriormente planteado, es su capacidad de problematizar, es decir, de analizar tanto su propia práctica como su entorno escolar y social para detenerse en los problemas de derechos humanos y llevar a alumnos y alumnas a penetrar en ellos y a actuar positivamente para su comprensión y transformación. De esta manera, el profesor asume una función muy activa en la relación pedagógica profesor-alumno, preocupándose de desarrollar modos de aprender autónomos.

Aspirar a la modificación de las prácticas pedagógicas cotidianas -tan arraigadas en la escuela y en el profesorado- implica, entre otras cosas, crear al interior de los programas de capacitación las instancias para que los docentes elaboren propuestas alternativas y las implementen en su espacio escolar. Es decir, preocupa centralmente trascender la mera sensibilización inicial, para avanzar efectivamente hacia procesos de formación que se traduzcan en un cambio para la escuela. De ahí que las propuestas de capacitación culminen, en su mayoría, con la elaboración de acciones educativas en derechos humanos factibles de ser implementadas en el aula, o bien, con la elaboración de materiales didácticos que profesoras y profesores puedan emplear en sus escuelas. Con ello se pretende que los

grupos de maestros vayan avanzando efectivamente en la transformación de las prácticas educativas a través de la implementación de experiencias que posteriormente son reflexionadas colectivamente y nutridas por la incorporación de nuevos elementos teóricos.

No obstante esta clara tendencia del perfeccionamiento docente en materia de educación y derechos humanos, una mirada retrospectiva por parte de los equipos de profesionales que han impulsado estas experiencias, percibe que para los/las profesores/as que participan de este tipo de talleres resulta muy difícil romper los modelos clásicos de perfeccionamiento escolarizado y centrado en los contenidos, para aventurarse en un análisis cuestionador de sus propias prácticas docentes.

### III. PROBLEMA DE INVESTIGACION

Frente al propósito de incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal surge inmediatamente la pregunta en torno a la estrategia que hará posible no sólo la incorporación, sino que la implementación y permanencia en la escuela de una concepción educativa fundada en los derechos humanos. Esta pregunta, pensamos, no puede soslayar el rol de los profesores/as, quienes constituyen el agente vertebrador de la implementación de esta propuesta en la escuela. Sin la capacitación y sin la disposición de los y las docentes para introducir modificaciones sustantivas en su práctica resulta imposible construir una concepción educativa fundada en los derechos humanos. El profesorado es, en gran medida, el responsable último tanto del currículum explícito, manifiesto o formal, como del currículum oculto, es decir, aquel que se expresa en la cultura escolar. En ambos espacios curriculares los profesores/as tienen mucho que decir y hacer para que los derechos humanos encuentren en la escuela expresiones conceptuales, actitudinales y comportamentales. Por consiguiente, pensamos que la construcción de una propuesta educativa para los derechos humanos debe pasar, necesaria-



mente, por el profesorado y por la reflexión que este sea capaz de hacer frente a su propia práctica educativa, pues serán ellos quienes con sus herramientas y en sus espacios reales estarán llamados a implementarla.

No obstante aquello y tal como lo hemos señalado, tanto las concepciones curriculares como las de perfeccionamiento docente que actualmente imperan en la escuela tienen un fundamento tecnológico y están centradas preferentemente en la transferencia de contenidos. Considerando, entonces, que una de las tendencias fundamentales al introducir la temática de los derechos humanos a la escuela es la necesidad de un cuestionamiento profundo y crítico de la práctica docente, nos preguntamos cómo percibe el profesorado las posibilidades de cambio de su propia práctica y de la cultura escolar en el escenario actual de la escuela. Dicho de otro modo, nuestro problema es investigar qué percepción elabora en torno a la educación en derechos humanos un grupo de docentes que ha vivido un proceso de sensibilización y capacitación en esta materia. Nos preguntamos ¿cómo percibe este grupo de docentes la incorporación de los derechos humanos a la escuela formal y qué relación es capaz de establecer entre esta incorporación y un cuestionamiento tanto de su práctica educativa

-----

como de los programas escolares? Es decir, nos interesa indagar en la forma como se aproximan profesores y profesoras a la tarea de educar para los derechos humanos al interior del currículum escolar y de qué manera ello les significa o no un replanteamiento de su rol profesional. ¿Consideran los docentes que educar en derechos humanos es un objetivo que se circunscribe sólo a adicionar un contenido más a la clase de educación cívica, o consideran que significa revisar profundamente las formas y fundamentos del currículum? Respecto de esto último nos preguntamos, más específicamente, si elaboran los maestros/as una reflexión crítica en torno al currículum manifiesto. ¿Si cuestionan -desde la educación en y para los derechos humanos- la presencia o la ausencia de algunos contenidos en los programas de estudio, o la forma de entender y transferir dichos contenidos? ¿Llegan los profesores/as a cuestionar los textos de estudio o las formas de evaluación?

Por otra parte, nos interrogamos también hasta qué punto esta dimensión necesariamente crítica del quehacer escolar tradicional que atribuimos a la educación en derechos humanos no aparece para los profesores como algo confuso y desarticulador. Tras haber participado de un

-----

proceso de sensibilización y capacitación y haber elaborado una reflexión crítica frente a la práctica pedagógica, ¿se traduce ello en una modificación de dicha práctica? ¿Cuáles son los obstáculos que el profesorado percibe para incorporar los derechos humanos a su práctica educativa y al currículum manifiesto de la escuela? ¿En qué niveles del currículum les parece más necesario y/o más viable hacerlo? ¿qué alternativas privilegian para ello?

En definitiva, el conjunto de preguntas que nos formulamos apunta a identificar de qué manera el profesorado percibe y conceptualiza la incorporación de los derechos humanos a la escuela y cómo modifica o no la comprensión de su propio rol profesional de acuerdo a aquello.

#### IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

##### Objetivos Generales

- \* Conocer las diversas percepciones de profesores y profesoras respecto de la incorporación de los derechos humanos al currículum de la educación formal.

##### Objetivos Específicos

1. Identificar los niveles y alternativas curriculares que el profesorado privilegia para la incorporación de los derechos humanos a la escuela formal.
2. Identificar los principales obstáculos percibidos por profesores y profesoras para la incorporación de los derechos humanos al currículum.
3. Conocer y clasificar los problemas de derechos humanos que los y las docentes priorizan para incorporar al currículum.

## V. METODOLOGIA

### 1. TALLERES DE PROFESORES

En este trabajo hemos optado por una metodología de investigación-acción, en cuanto lo entendemos como un proceso de aprendizaje colectivo desarrollado sobre la base de una relación de compromiso entre los diversos actores que intervienen<sup>18</sup>. Esta opción metodológica se tradujo en el desarrollo de Talleres de Derechos Humanos y Práctica Educativa, a los cuales fueron convocados profesores y profesoras de diversas regiones del país. En estos Talleres la labor de investigación se transmuta en labor de educación con el fin de que sean los propios grupos participantes los que expresen sus percepciones y elaboren las alternativas de acción frente al problema formulado. De este modo, ha sido posible conocer tanto aquellas percepciones más inmediatas como aquellas opiniones más elaboradas y propuestas de trabajo que los y las docentes desarro-

---

<sup>18</sup> GAJARDO, M.; SILVA, J.J.; EDWARDS, V.: "Primer Encuentro de Investigación-Acción y Educación Popular en Chile. Informe Final", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 1980.

llan para incorporar los derechos humanos al currículum de la educación formal.

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) ha venido desarrollando durante los últimos seis años una propuesta de perfeccionamiento de profesores en y para los derechos humanos. La realización de una serie de Cursos-Talleres con profesores de la educación pre-escolar, básica y media ha permitido ir generando una concepción teórico-práctica que le entrega una articulación conceptual y estratégica a esta propuesta de perfeccionamiento basada en la experiencia ganada en los Talleres y las reflexiones colectivas que hemos realizado conjuntamente con profesoras y profesores que han asistido a los Talleres.

La concepción metodológica para la formación de profesores se funda teóricamente en tres principios:

1. Los derechos humanos constituyen una concepción educativa. La tesis central es que los derechos humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada sino que, además, son elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona un

pensar y un quehacer curricular y pedagógico. La concepción educativa a la que estamos haciendo referencia, tiene como columna vertebral valórica: el respeto irrestricto a la dignidad humana que se construye social, personal y colectivamente como fruto de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la realización humana.

2. El saber de los derechos humanos se construye en la interacción de la experiencia personal y colectiva, del poseer social que tienen los actores sociales y del conjunto de las representaciones simbólicas y universales. Por consiguiente, este no es un saber estático, cosificado en textos, declaraciones y códigos, sino que se recrea y reelabora permanentemente en la intersubjetividad y en el enfrentamiento con el contexto.
  
3. El saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Debemos precisar que ha sido

característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones, y las situaciones problemáticas. Por ello postulamos que la problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos, dado que por su naturaleza propia, los derechos humanos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre una escuela que postula -como doctrina pedagógica- el respeto al niño y al adulto y una misma escuela que en su cotidianidad diaria los conculca.

Así entendidos, los Talleres han desarrollado la siguiente estrategia metodológica:

#### **Objetivos de los talleres**

Los objetivos explícitamente formulados para el desarrollo de los talleres con docentes fueron generar la condiciones para que los y las participantes:

- a) comuniquen y analicen su percepción de las relaciones que se dan al interior de la comunidad escolar, por



una parte, y en el sistema educativo local, por otra, que facilitan o impiden educar en y para los derechos humanos;

- b) conozcan y experimenten algunas metodologías y recursos pedagógicos que favorezcan el ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos;
- c) conozcan y ejerciten una propuesta de diseño curricular distinta de los diseños tecnológicos de planificación y que permita diseñar curriculum desde una perspectiva problematizadora en derechos humanos;
- d) elaboren e implementen propuestas de trabajo dirigidas a apoderados/as, docentes y/o alumnos/as que permitan incorporar los derechos humanos tanto al curriculum manifiesto como el curriculum oculto de la escuela desde una perspectiva problematizadora.

#### **Elementos estratégicos de los talleres**

Se realizaron tres Talleres para los cuales, como hemos señalado, se convocó a profesores y profesoras de

diversas regiones del país, fueran ellos educadores de párvulos, profesores de básica, de media, orientadores o docentes directivos. Esto es así porque entendemos que la educación en derechos humanos no es una tarea que se restrinja a un momento específico del proceso educativo, sino que aporta una perspectiva que debe iluminar todas las dimensiones de su quehacer. Desde este carácter interdisciplinario arranca un conjunto de aspectos metodológicos básicos para el óptimo desarrollo del trabajo en los Talleres y, en consecuencia, para el logro de los objetivos de esta investigación. A saber:

- a) En primer lugar, nos ha preocupado abrir los espacios para una participación equitativa y creativa de los y las participantes, de tal modo que las impresiones, percepciones, experiencias y perspectivas de trabajo sean entregadas desde las comprensiones de cada uno y, a la vez, se enriquezcan mutuamente a través de su interacción.
  
- b) En este mismo sentido, ponemos énfasis en la construcción colectiva del conocimiento como un principio fundamental del trabajo de los Talleres. Se trata entonces, de romper con los esquemas escolares tradi-

cionales y facilitar un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción generada en el grupo. De este modo, buscamos que se incorporen a los Talleres tanto aquellos saberes locales y experienciales que cada uno traiga desde su realidad y desde su vida, como aquellos saberes más genéricos y teóricos que estructuren a aquellos.

- c) Otro aspecto metodológico importante para el funcionamiento de los Talleres es el trabajo autogestionado, es decir, la capacidad que tenga el grupo para generar su propia dinámica y proceder en forma autoorientada. La preparación de los materiales, la regulación del tiempo de trabajo, la distribución de las tareas, etc., es preocupación de todos y cada uno de los miembros del Taller, debiendo atender siempre al desarrollo fluido y oportuno de las actividades. Con esto buscamos preferentemente que el grupo genere su propia dinámica y se cree un espacio en que las percepciones y propuestas puedan ser comunicadas libre y responsablemente.
- d) En la búsqueda de profundizar en la construcción de una metodología que efectivamente permita comunicar

las percepciones del profesorado frente a la incorporación de los derechos humanos al currículum, es que hemos incluido en los Talleres un conjunto de elementos fundamentales que intentamos faciliten aquello. Nos referimos a elementos tales como la expresión artística y corporal, el trabajo grupal y el debate, entre otros.

De ellos, adquiere particular relevancia para nosotros/as, tanto por su originalidad como por su significado, lo que hemos denominado Lenguaje Corporal. Este aporta a los Talleres un enfoque pedagógico que intenta recuperar la riqueza, profundidad y dinamismo que se encuentra comprometido en todo acto o situación de aprendizaje, ya que las variables cognitivas, emocionales y experienciales de los sujetos se integran y refuerzan recíprocamente. En este sentido, el diseño y ejecución de los Talleres incluye secuencias organizadas de ejercicios físicos, dinámicas y juegos grupales, que implican la movilización y sensibilización del cuerpo como órgano perceptivo y comunicativo.

### Secuencia de actividades de los talleres

Los Talleres se estructuraron como un Curso de ciento-veinte (120) horas en el cual se identifican claramente dos fases de trabajo<sup>19</sup>.

La primera fase plantea una visión globalizadora de los derechos humanos que busca trascender la acepción jurídico-política a la que se les restringe, sensibilizar en la necesidad de su incorporación al currículum escolar y recoger las diversas percepciones de los y las participantes frente a ello.

La segunda fase se plantea la elaboración de una propuesta de trabajo en la escuela, dirigida a aquellos actores que cada participante estime conveniente (profesores/as, apoderados/as y/o estudiantes), que incorpore los derechos humanos al currículum en una perspectiva problematizadora.

---

<sup>19</sup> Estos talleres fueron reconocidos y certificados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) bajo el nombre **Formación de Educadores en Derechos Humanos**.

Al interior de estas fases se articula la siguiente secuencia de actividades.

- a) Diagnóstico: El diagnóstico se propone indagar, recoger y comunicar las representaciones sociales de los derechos humanos que posean los participantes y, de este modo, permitir que confluyan las diversas subjetividades presentes y que sean develados los supuestos teóricos, los intereses, las vivencias y las significaciones que los profesores otorgan a los derechos humanos.

Otro objetivo del diagnóstico es distinguir la relación que los profesores establecen entre su quehacer pedagógico e institucional en la escuela y los derechos humanos, es decir, ir develando cómo estos derechos se traducen en la cultura escolar.

- b) Experiencias personales en derechos humanos: Se entiende el aprendizaje en y para los derechos humanos como un proceso en que se participa en forma integral, esto significa también con la historia, y experiencias personales, con los recuerdos y afectos. Desde esta perspectiva el propósito de esta unidad es permitir

que las experiencias personales en derechos humanos puedan contactarse con otras experiencias en forma dialogal, abierta y en un clima de confianza, permitiendo de esta manera una comunicación más profunda.

También se pretende que a través de esta comunicación los participantes se abran y ubiquen en el lugar del otro, reconociendo el valor de las diferencias y visualizando los conflictos y tensiones que surgen de esta relación.

- c) Análisis de la experiencia educativa: Fundamentalmente esta actividad propone a los profesores rescatar, valorar y compartir algunas experiencias educativas en derechos humanos realizadas por los propios participantes en el ámbito de la escuela, a fin de recrear una nueva propuesta factible de ser replicada. Se pretende, entonces, resignificar aquellas experiencias que hayan sido aportadoras para un aprendizaje en derechos humanos y reconocer en ellas los elementos más relevantes que permitan orientar una propuesta educativa en derechos humanos.

- d) Centros de Interés para la Educación en Derechos Humanos: La actividad Centros de Interés abre un espacio a los profesores para que a partir de sus intereses personales puedan elegir y profundizar en un tema específico vinculado con la escuela y los derechos humanos, reflexionando en conjunto en torno a las experiencias prácticas de cada uno y las interrogantes teóricas que este contenido plantea. La modalidad de trabajo sugerida -en grupos y empleando múltiples recursos expresivos- tiene como objetivo posibilitar una reelaboración de la construcción colectiva del conocimiento y, a la vez, adentrarse más profundamente en la exploración y descubrimiento de nuevos lenguajes y nuevas formas de contacto.
- e) Diseño problematizador: Las actividades de esta unidad pretenden develar aquellas contradicciones de la realidad social, de los contenidos programáticos y la cultura de la escuela y reflexionar en torno a ellas a fin de cuestionarse y comprender los aportes de la "problematización" a una educación en y para los derechos humanos. Se pretende intencionalmente influir en los maestros para que, en la temática de los derechos humanos, opten por un diseño distinto a



los diseños tecnológicos de planificación que han utilizado durante las últimas décadas.

Esta unidad finaliza con la elaboración de una propuesta de trabajo para la escuela destinada a profesores/as, apoderados/as y /o estudiantes.

- f) Práctica: Cada Taller finaliza con una fase práctica en que los subgrupos de docentes implementan en su unidad educativa la actividad diseñada en el Taller. De este modo, se pretende que las alternativas de incorporación de los derechos humanos al currículum escolar sean evaluadas por los y las participantes en terreno, a fin de modificar y reelaborar sus percepciones a partir de los problemas y desafíos concretos enfrentados en la práctica.

## 2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

La investigación se desarrolla en un periodo de dos años, los cuales se dividen en tres fases. A saber:

- a) Primera fase: Talleres (1991): En este período de trabajo se realizaron tres Talleres de Derechos Humanos y Práctica Educativa (mayo, agosto y octubre) de los cuales participó un total de 80 profesores/as. La convocatoria se efectuó a través de los Departamentos o Corporaciones de Educación Municipal y fue dirigida a un conjunto de comunas seleccionadas con un criterio de diversidad. De este modo, contamos con la participación de docentes de comunas urbanas y rurales, capitales provinciales y regionales, de alta y baja densidad de población y de casi la totalidad de regiones del país (solamente no contamos con participación de la III Región). En el Anexo Uno se entrega el detalle de esta información.
- b) Segunda fase: Seguimiento (1992): Durante el período de seguimiento los participantes de los Talleres implementaron en sus localidades las acciones educativas previamente planificadas. Para ello contaron con el respaldo y seguimiento del equipo investigador, quien colaboró tanto con el desarrollo de las actividades como con la evaluación de las mismas.

Paralelamente, se desarrollaron durante este año una serie de encuentros regionales organizados por el propio grupo participante, a través de los cuales se intentó elaborar estrategias comunes de acuerdo a las características de la región y gestionar colectivamente el apoyo municipal para la realización de las actividades. El Anexo Dos entrega el detalle de las actividades desarrolladas durante esta fase.

- c) Tercera fase: Evaluación (Enero-Junio 1993): Esta última etapa atendió a la evaluación y sistematización de los procesos generados durante la investigación. Ello significó, en primer lugar, compilar el conjunto de trabajos y propuestas desarrolladas durante los Talleres, a fin de clasificarlos, analizarlos e interpretar sus diversas significaciones. En segundo lugar, se realizó una jornada de evaluación (primera semana de mayo) a la que fueron invitados/as un total de veinte docentes participantes de los talleres seleccionados de acuerdo a la diversidad de las experiencias desarrolladas. De este modo, contamos con profesores/as que realizaron talleres de capacitación para docentes, actividades con alumnos/as o con apoderados/as; profesores/as que alcanzaron los

propósitos formulados para su actividad, que no los alcanzaron, que variaron dichos propósitos en el camino, entre otros varios aspectos que dan particularidad a cada experiencia. En el Anexo Tres se ofrece esta información detalladamente.

El material aportado por estas dos actividades de evaluación fue analizado e interpretado durante el periodo final de sistematización (mayo-junio).

## VI. CONCLUSIONES

### 1. LA REFLEXION EN TORNO A LA PRACTICA EDUCATIVA

#### La crítica hacia la escuela

Una de las preguntas más centrales que la presente investigación se ha formulado está referida a la reflexión que profesores y profesoras desarrollan en torno a su práctica educativa y las posibles modificaciones que esta reflexión involucra. Es decir, nos ha preocupado indagar en la relación que establecen los docentes entre la educación en derechos humanos y el análisis crítico de sus propias prácticas escolares.

Al respecto, una de las más claras tendencias demostradas en los talleres es precisamente la reflexión crítica en torno a la escuela, aunque, en un primer nivel, ello no implique una crítica hacia la propia práctica sino que más bien hacia la cultura de la escuela. Es decir, desde un primer momento maestros y maestras plantean que educar en derechos humanos es más que incorporar un mero contenido, que requiere de una reflexión global en torno a la escuela,

pero esa reflexión no involucra su práctica sino hasta avanzada la capacitación. Ello se demuestra desde el proceso de diagnóstico, en el cual los profesores/as definen unánimemente que la escuela no sólo no educa para el ejercicio de los derechos humanos, sino que ella misma no respeta los derechos de las personas. Derechos como el salario justo o la participación en la toma de decisiones son rápidamente reivindicados, responsabilizando a la escuela y al sistema de esta insatisfacción y reclamando resoluciones de parte de autoridades tales como el Ministerio de Educación o la Municipalidad. A su vez, los participantes de los talleres concuerdan en establecer rápidamente que a la escuela sí le atañe un rol en la formación en derechos humanos de las nuevas generaciones. Sin embargo, tal como hemos señalado, esta primera crítica global a la escuela no abarca aún una mirada sobre las propias prácticas, sino que concentra el análisis en factores externos y condicionantes de dicha práctica, tales como las condiciones de trabajo, el control de la autoridad y la falta de libertad, la crisis valórica de la sociedad, etc.

En un segundo nivel de la capacitación, cuando los profesores/as regresan a su escuela tras haber participado de los talleres, se inicia un proceso de reflexión que

emerge desde el enfrentamiento de las propias contradicciones como educador en derechos humanos. Es decir, en espacios tales como el aula, el consejo de profesores, las reuniones de apoderados/as y enfrentados a los problemas que emergen desde la práctica, es cuando los profesores/as capacitados dan inicio a una reflexión en torno a su propio rol como educadores en derechos humanos y a la manera en que este los involucra como profesionales. Esto ha sido evidenciado preferentemente en la etapa de evaluación, en cuyo encuentro los participantes definieron los cambios vivenciados en sus propias prácticas y los cuestionamientos que ello les ha significado. Es decir, así como en una primera instancia la crítica y demanda de cambio aparece principalmente dirigida hacia el sistema y hacia los factores condicionantes externos a la práctica, en un segundo momento esta crítica y necesidad de cambio se vuelca hacia la propia práctica educativa y se traduce en la modificación de algunos parámetros y referentes para tomar decisiones. Es así, por ejemplo, que los profesores/as señalan haber modificado su rol en el consejo de profesores, asumiendo posiciones más activas, opinantes y dispuestas a ofrecer alternativas de solución diferentes a las que tradicionalmente se toman y que están consignadas en los reglamentos. Una de estas decisiones que aparece más

frecuentemente narrada en los relatos de los y las participantes es la posición frente a la expulsión de un alumno o alumna. Esta medida disciplinaria es relacionada, tras el proceso de sensibilización y capacitación, con el ejercicio del derecho a la educación y, por lo tanto, deshechada como solución a un problema de conducta o de rendimiento.

### **Los procesos personales**

Este proceso que arranca desde una mirada hacia el sistema y avanza a elaborar una mirada hacia el propio rol profesional y a la redefinición de algunas prácticas, ha significado adicionar un tiempo significativo a la implementación de actividades de educación en derechos humanos. Esto dice relación con la percepción que profesoras y profesores elaboran de la educación en derechos humanos como un proceso que los involucra personalmente y los compromete en su globalidad, lo cual les significa un tiempo "interior" de preparación y compromiso con la propuesta antes de emprender actividades que involucren a terceras personas. A este respecto, aparece recurrente en la experiencia de aquellos profesores y profesoras que realizaron actividades de educación y derechos humanos



destinadas a la capacitación de otros docentes, que la planificación de las actividades que realizarían les significaron un proceso profundo de cuestionamiento personal. Afirmaciones tales como "*nos cuestionamos mucho antes de iniciar la aventura*", "*al principio no me atreví porque tenía que internalizarlo primero para poder después comunicarlo a mis colegas*", entre otras, revelan la profunda significación que adquirió para los profesores el compromiso con la propuesta de educar en derechos humanos.

Estos procesos personales y la valoración que a ellos atribuyen los profesores y profesoras capacitados, constituyeron una de los principales objetivos de las actividades de perfeccionamiento que estos docentes impulsaron. Según lo revelan sus propias expresiones, el propósito de las actividades realizadas estuvo preferentemente dirigido a la valoración del rol docente como agente de cambio de la escuela y de la sociedad. Estas son algunas de las expresiones que rescatamos al respecto: "*me interesaba que mis colegas entendieran que la propuesta era bastante interesante y profunda, que nosotros éramos los agentes de cambio, para que pudieramos insertar al niño en una sociedad que en este momento es alienante*", "*también considero que el profesor tiene que cambiar, él, para poder*

*rescatar y entregar a sus alumnos o a sus apoderados, o sus colegas, el cambio, para construir la democracia o reconstruir la democracia", "nosotros veíamos la urgente necesidad de producir el cambio". Esta intencionalidad expresamente manifestada se tradujo, según la percepción de muchos de los/las profesores/as, en un logro efectivo. Así lo señalan los docentes al evaluar sus propias experiencias: "se notó un cambio en la acción, que es lo que nosotros queríamos, no que llevaran un cúmulo de aprendizaje y de cosas sino que en su acción, en su actuar diario, en la escuela, con los apoderados con nosotros mismos, con los alumnos y eso se ha notado", "ha habido un cambio de actitud, un cambio de conciencia a ese nivel", entre otras manifestaciones.*

Esto último aparece también relevante al indagar en los aspectos que los profesores más valoran de la propuesta de capacitación vivenciada. Mencionan recurrentemente que un elemento central y sustancial en la capacitación ha sido lo que hemos denominado "trabajo corporal" y, junto con él, todas las metodologías que les han significado un contacto consigo mismo, con otras dimensiones de sí mismo que vayan más allá de lo intelectual-racional, con su desarrollo personal. Se genera en ellos/as un proceso personal que les

ha interesado transferir a los docentes destinatarios de las nuevas actividades que ellos/as han impulsado. Valoran fuertemente como un logro central de estas actividades, la motivación que han provocado en otros docentes frente a la revisión y cambio de la práctica educativa. Ello se demuestra claramente en una expresión como la siguiente: *"los directivos tomaron conciencia y lo valioso de todo fue que ellos se dieron cuenta de que en sus acciones, en la escuela pisoteaban los derechos de los profesores y los profesores pisoteaban los derechos de los alumnos. Era un círculo en el cual cada uno tenía que revisarse a si mismo en primer lugar"*.

Otro aspecto valorado por el grupo de docentes y que también dice relación con los procesos personales desatados, es la importancia que atribuyen a su propio compromiso y entrega para salir adelante en las actividades que se formularon. En esta misma línea, es necesario señalar la común percepción de la educación en derechos humanos como un trabajo en equipo. Es decir, esta no se entiende como el trabajo aislado y voluntarioso de un profesor o una profesora entusiasta, sino que es una propuesta que necesariamente debe involucrar al conjunto de los actores

de la educación, incluyendo principalmente a las autoridades institucionales.

## 2. LA NECESIDAD DE APOYO Y FORMACION PERMANENTE

Muy vinculado a la valoración del trabajo en equipo y a la complejidad que por su naturaleza adquiere la propuesta, surge la fuerte necesidad de apoyo de los Departamentos de Educación Municipal, Corporaciones de Educación y secretarías provinciales o regionales del Ministerio de Educación. La realización de actividades educativas en derechos humanos, por su novedad y su significado, requiere del compromiso y patrocinio de las instirtuciones responsables, pues viene a crear un espacio de reflexión y de acción nuevo y, por tanto, no carente de dificultades y resistencias. Asimismo, los profesores/as capacitados demandan un fuerte apoyo del PIIE como especialista y como respaldo ante las instituciones con las que ellos deben dialogar. Esto demuestra que la capacitación no se agota tras un primer curso, por más exitoso que este sea, sino que exige un reciclaje permanente que entregue elementos para enfrentar nuevos problemas y demandas.

Este último aspecto se demuestra claramente en la evaluación de las experiencias implementadas por los ochenta profesores capacitados, de los cuales, si bien un porcentaje significativo realizó algún tipo de actividad con posterioridad al curso, sólo un 25% (diecinueve docentes) han permanecido impulsando actividades de difusión y capacitación en materia de educación y derechos humanos en contacto con el PIIE. Estos diecinueve profesores han logrado contar unánimemente con algún tipo de respaldo de instituciones locales, aunque en diversos niveles. Entregamos esta información en el Anexo Cuatro.

### **3. PERCEPCION DE LA RELACION ENTRE DERECHOS HUMANOS Y CURRICULUM**

#### **Privilegio del currículum oculto**

Al momento de realizar actividades de educación en derechos humanos en el currículum, los trabajos elaborados por profesoras y profesores participantes, si bien dan cuenta de una diversidad de propuestas, alcanzan ciertos rasgos convergentes. El primero de ellos que aparece claramente identificado en los trabajos que profesores y

profesoras elaboran, es el privilegio del currículum oculto como espacio preferente para incorporar los derechos humanos a la escuela.

Esta prioridad asignada al currículum oculto, se refleja muy claramente en la interpretación y valoración que maestros y maestras hacen del Diseño Curricular Problematizador, el cual les es ofrecido como una propuesta para incorporar los derechos humanos al currículum manifiesto y, sin embargo, es leído como una herramienta que adquiere pleno sentido en el currículum oculto.

Según lo expresan los/las maestros/as en la Jornada de Evaluación, el Diseño Curricular Problematizador, es particularmente valorado como una metodología de trabajo que permite diagnosticar problemas comunes que afectan a la escuela en general, es decir, a todos los componentes de la unidad educativa, entre los que se menciona a alumnos, directivos, docentes y padres, madres y apoderados. Aparece significativo y novedoso para los/las profesores/as la posibilidad de realizar, a través del Diseño Curricular Problematizador, no sólo un diagnóstico participativo, sino que una actividad que posteriormente involucre y comprometa

a toda la escuela en la búsqueda de soluciones frente a los problemas detectados.

En ese sentido, otro aspecto valorado por los y las docentes es el proceso de construcción del conocimiento que una actividad desarrollada a través del Diseño Curricular Problematizador permite.

Es decir, la mayoría de las valoraciones que profesoras y profesores atribuyen a esta modalidad de diseño curricular dicen relación con dimensiones más propias del currículum oculto. La única referencia explícita a la relación del Diseño con el currículum manifiesto es la realizada por un profesor que plantea el valor de que en esta modalidad los contenidos curriculares no constituyan en sí mismos una finalidad, sino que son entendidos como un medio para comprender, analizar y buscar soluciones a los problemas identificados.

#### **Dificultades para la problematización**

En cuanto a las críticas e interrogantes que los profesores plantean frente a esta nueva modalidad que les

es formulada, aparece significativa la percepción de que el Diseño Curricular Problematizador no aparece viable como modalidad de diseño curricular en las condiciones actuales de la escuela. Esto es así porque, según se señala, el currículum manifiesto tiene características bastante rígidas que no darían espacio para un trabajo más interdisciplinario y que requiere de tiempos más flexibles. Es decir, las clases de cuarentaicinco minutos, las condiciones del trabajo docente, entre otros factores, constituyen trabas reales para pensar que esta modalidad curricular pudiera llegar a implementarse en la escuela sin cambios sustantivos que involucren a más de un profesor o profesora. Además, aparece como una tarea que recarga el trabajo docente habitual, es decir, que exige un tiempo de preparación e implementación con el que el profesorado realmente no cuenta en la escuela, pues la percepción común revela que todo el quehacer cotidiano de la escuela no es problematizador y no se centra en la generación de proceso, sino en la evaluación de resultados.

A partir de estas críticas, por lo tanto, el Diseño Curricular Problematizador no es valorado como una propuesta válida para incorporar al currículum manifiesto; sin embargo -y precisamente en relación con estas críticas- sí



lo es como una herramienta válida para el currículum oculto, por cuanto otorga un criterio para la práctica docente cotidiana. A este respecto, la propuesta formulada por el Diseño Curricular Problemático contribuye a desarrollar en los profesores una visión problematizadora de lo que está ocurriendo a diario en el aula y en la escuela. Es decir, los profesores señalan haber aprendido a detectar problemas en la vida cotidiana de la escuela y a desarrollar una estrategia para vincular esos problemas con los derechos humanos y orientar la búsqueda de sus soluciones. Así, los maestros enfocan tanto en el aula con su curso como en consejos de profesores y reuniones de apoderados/as, de distinta manera problemas que tradicionalmente resolvían con sanción. La disciplina, el rendimiento, la participación, la evaluación, entre otros aspectos, son analizados ahora por profesores y profesoras como un problema en que se involucran derechos humanos y cuyo análisis y solución es posible. El problema, en este sentido, es definido como un "detonante" para dar curso a un trabajo cuyo fin sea un cambio de actitud. Entonces, no es necesario planificar, sino estar alerta para detectar problemas emergentes e involucrar al grupo en su análisis.

### **Problemas identificados en los talleres**

En los talleres de sensibilización y capacitación los/las profesores/as conformaron grupos de trabajo para realizar un Diseño Curricular Problematizador factible de ser implementado en su realidad escolar. Para ello, en primer lugar, debieron detectar un problema de derechos humanos que se ubicara en alguna de las tres Fuentes de Situaciones Problemáticas que proponemos. A saber:

- a. **Situaciones problemáticas en la vida cotidiana.** Son situaciones problemáticas que conllevan contradicciones referidas a la cotidianidad familiar, comunal o de la sociedad en su conjunto y en la cual se involucran derechos humanos. Por ejemplo, situaciones que niños, niñas y jóvenes pueden identificar en su propia vida en la familia y en el barrio, en el entorno que los rodea, en las noticias nacionales e internacionales.
  
- b. **Situaciones problemáticas en el currículum manifiesto.** Son situaciones problemáticas que se ubican en los contenidos temáticos de la escuela. En la literatura, en el teatro, en las artes, en capítulos de la histo-

ria, en la biología, en la física, en definitiva, en sectores importantes del currículum escolar es posible identificar situaciones problemáticas que comprometen a los derechos humanos. Así por ejemplo, las obras clásicas de la literatura universal y en especial la latinoamericana están saturadas de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios.

- c. **Situaciones problemáticas en la cultura escolar:** En la cultura de la escuela las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos en especial a los derechos de los niños y de los jóvenes son numerosas. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la discriminación de todo tipo, a la marginación etc. saturan en muchas ocasiones la cultura de la escuela.

En el intento de comprender de qué manera los profesores incorporan los derechos humanos al currículum, nos parece relevante revisar cuáles son aquellos problemas que privilegiaron para diseñar una actividad educativa y a qué fuentes pertenecen dichos problemas. A continuación presentaremos algunos de los problemas trabajados por los

grupos de participantes de los tres talleres de capacitación:

**Diseños elaborados**

**Fuentes de problemas**

La violencia en el fútbol y en los estadios

Vida cotidiana

Los comerciales de televisión generalmente presentan niños blanquitos y de ojos azules

Vida cotidiana

500 años de cultura europea dominante: el derecho de los pueblos latinoamericanos a asumir su identidad

Currículum manifiesto

El carácter educativo de la TV versus el interés comercial de la TV

Vida cotidiana

El objetivo de "Educación para la Libertad" expresado en los programas de 5o a 8o año básico y la normativa escolar

Cultura de la escuela y currículum manifiesto

Tortura y muerte del sacerdote Miguel Woodward

Vida cotidiana

Derecho de los pueblos a su autodeterminación y el derecho de otros pueblos al desarrollo: análisis de un texto de estudio de ciencias sociales

Currículum manifiesto

Marihuana versus desarrollo integral del joven

Vida cotidiana y cultura de la escuela

Vocación y derechos humanos

Cultura de la escuela

Participación de los apoderados en el proyecto educativo del colegio

Cultura de la escuela

La participación gremial del profesorado

Cultura de la escuela

Las relaciones humanas entre la autoridad y los profesores

Cultura de la escuela

La medida disciplinaria de la expulsión y el derecho a la educación

Cultura de la escuela

Como lo demuestra el listado, ha existido una clara tendencia por parte de los profesores a identificar problemas que se encuentran en la realidad cotidiana o en la cultura de la escuela, postergando la incorporación de esta propuesta al currículum manifiesto.

#### 4. OBSTACULOS Y TENSIONES

No obstante lo que hasta aquí hemos señalado, si bien existe una valoración unánime de la dimensión de desarrollo personal que involucra la educación en derechos humanos y existe mayor tendencia a privilegiar el currículum oculto, esto se contrapone con la sentida necesidad expresada por profesoras y profesores de recibir orientaciones más específicas para introducir los derechos humanos al currículum. Es decir, si bien maestros y maestras desarrollan una concepción de educación en derechos humanos que involucra globalmente su quehacer educativo e incorpora la reflexión en torno a nuevos temas tradicionalmente postergados o negados, requieren, a la vez, de propuestas concretas y acotadas que les permitan incorporar actividades de derechos humanos a su quehacer escolar actual. Parece ser que el interés por realizar actividades de educación en

derechos humanos no puede esperar -o no está dispuesto a hacerlo- que se modifiquen sustancialmente las estructuras de relaciones y las concepciones curriculares de la escuela. Urge realizar actividades ya, y ello significa conceptualizar la educación en derechos humanos también como un contenido que se adiciona al quehacer escolar tradicional.

Muy relacionado con ello aparece como un obstáculo también la carencia de materiales educativos que, por una parte, orienten la reflexión de los docentes y, por otra, le sugieran actividades para realizar en el aula. Existen hasta ahora muy pocos materiales de apoyo al trabajo docente validados por el Ministerio de Educación y los que hay no son de difusión masiva. La producción que se viene realizando en relación a este tema es de escaso tiraje y difícil acceso, por lo tanto, las iniciativas de profesores y profesoras que no han participado de cursos de capacitación no cuentan con un apoyo bibliográfico oportuno.

Otro de los obstáculos que aparece frecuentemente señalado y que es sentido por los docentes como un problema que muchas veces los supera, es la falta de resolución en el apoyo de las autoridades. No obstante que estas han

estado dispuestas a apoyarlos, para los y las docentes este apoyo no ha sido suficiente, pues por el valor de transformación que atribuyen a la educación en y para los derechos humanos, esta requerirá siempre de mayor resolución, mayores recursos y también más tiempo de dedicación.

## VII. BIBLIOGRAFIA

BASOMBRIO, Carlos: "Educación y Ciudadanía. La Educación para los Derechos Humanos en América Latina", Consejo de Educación de Adultos de América Latina - Instituto de Educación para los Derechos Humanos, Santiago de Chile, 1991.

CALVO, Carlos: "Educar o Escolarizar la Democracia", Centro El Canelo de Nos, Santiago de Chile, 1987.

EDWARDS, Verónica: **Hacia la Construcción del Perfeccionamiento Docente.** En: "Como Aprende y como enseña el docente. Un Debate sobre el Perfeccionamiento", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - Instituto de Cooperación Iberoamericana, Santiago de Chile, 1992.

HEVIA, Ricardo; ASSAEL, Jenny y otros: "Talleres de Educación Democrática", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1990.

GAJARDO, M.; SILVA, J.J.; EDWARDS, V.: "Primer Encuentro de Investigación-Acción y Educación Popular en Chile. Informe Final", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 1980.

GROS ESPIELL, Héctor: **Derechos Humanos, Derechos Internacional y Política Internacional.** En: Estudios sobre Derechos Humanos. Ediciones del IIDH, Editorial Jurídica Venezolana, 1985.

MAGENDZO, Abraham; RODAS, María Teresa; DUEÑAS, Claudia: "Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión de Conjunto", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1992.

MAGENDZO, Abraham: "Currículum, Escuela y Derechos Humanos", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1989.

MAGENDZO, Abraham: **Los Derechos Humanos como Concepción Educativa.** En: "Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos", Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Fundación Friedrich Naumann, San José de Costa Rica, 1990.



MAGENDZO, Abraham, DUEÑAS, Claudia: "La Construcción de una nueva práctica educativa: Modalidades de Capacitación de Profesores en Educación y Derechos Humanos en América Latina", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, México, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACION: "Propuesta Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena"; Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.

OSORIO, Jorge: "La Educación en Derechos Humanos: Propuesta de Proyección Programática". Documento de Trabajo, Concertación de Partidos por la Democracia, Comisión de Justicia y Derechos Humanos, Santiago, 1989.

RODAS, María Teresa: "La Propuesta Educativa de los Derechos Humanos", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1992.

SALVAT, Pablo: **Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos.** En: Abraham Magendzo (editor) "¿Superando la Racionalidad Instrumental?", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1991.

SCHIRO, Michael: "Curriculum for better schools. The great ideological debate", Educational Technologist Publication, 1978.

ZOVATTO, Daniel: **Contenidos de los Derechos Humanos. Tipología.** En: "Primer Seminario Interamericano de Educación y Derechos Humanos", Libro Libre, Costa Rica, 1986.

1. COMISION NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACION: **Algunas referencias específicas que deben iluminar el paisaje de la educación en derechos humanos.** En: "Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación", Santiago de Chile, 1991. p.

## ANEXO UNO

### NOMINA DE PROFESORES CAPACITADOS

No	Nombre	Comuna
1	María Amparo Lobos	Arica
2	Sigfredo Valenzuela	Arica
3	Eduardo Videla	Antofagasta
4	Manuel Carrasco	Antofagasta
5	Juan Bautista Soto	Valparaíso
6	Lidia Sánchez	Valparaíso
7	Dagoberto Leiva	Viña del Mar
8	Antonieta González	Viña del Mar
9	Omar Oviedo	Talcahuano
10	Angel Marín	Talcahuano
11	Dorita Worner	Concepción
12	Jaime Quilaqueo	Temuco
13	Luis Riquelme	Temuco
14	Oliverio Garay	Pta. Arenas
15	Julio Guerrero	Pta. Arenas
16	Isable Gómez	Conchalí
17	Patricia Solis de Ovando	Conchalí
18	M. Victoria Osses	Las Condes
19	Boris Cartagena	Las Condes
20	Marta Rojas	Nuñoa
21	Magaly Moya	Nuñoa
22	Libertad Castillo	Lo Prado
23	Luis Verdejo	Lo Prado
24	Nora Asté	San Bernardo
25	Humberto Morales	San Bernardo
26	Luis de la Fuente	Lautaro
27	Rosa Velásquez	Lautaro
28	René Vargas	Coyhaique
29	Carlos Ovando	Coyhaique
30	Cecilia Toro	La Reina
31	Pablo Sierra	San Antonio
32	Inelia Fuentes	San Antonio
33	Gustavo Almonacid	Pto. Montt
34	M. Rosalía Ulloa	Pto. Montt
35	Nicolás Crocche	San Fernando
36	Antonio Stuardo	Valdivia
37	Patricia Becerra	Valdivia
38	Paulina Barrientos	Talca
39	Melania Moya	Talca
40	Pablo Cifuentes	Talca
41	Hugolino González	Talca
42	Isabel Ahumada	Pudahuel

43	Leonor Ahumada	Pudahuel
44	Fernanda Aedo	Rengo
45	Alfredo Aliaga	Rengo
46	Georgina Alvarez	Ovalle
47	Carlos Vargas	Ovalle
48	Pedro Alvarez	Castro
49	Ada Aravena	Valparaíso
50	Mónica Navarro	Valparaíso
51	Carlos Araya	Los Vilos
52	Oscar Muñoz	Los Vilos
53	Silvia Brevis	Panguipulli
54	Sergio Zapata	Panguipulli
55	Miriam Cáceres	Coquimbo
56	Luz Ramírez	Coquimbo
57	Estela Canales	Vicuña
58	Luis Sepúlveda	Vicuña
59	Elba Cruz	El Bosque
60	Delia Guerra	Puente Alto
61	Gladys Reyes	Puente Alto
62	Patricia Heinsohn	La Unión
63	Gladys San Martín	La Unión
64	Gloria Hunter	Los Angeles
65	Olga Venegas	Los Angeles
66	M. Elena Leiva	Renca
67	Christian Rojas	Renca
68	M. Rosario López	Paine
68	Francisco Riveros	Paine
69	Gerardo Mella	Río Bueno
70	Bernardita Valenzuela	Río Bueno
71	Sergio Méndez	Linares
72	Pedro Sandoval	Linares
73	Clarisa Mercado	Carahue
74	M. Isabel Orellana	Carahue
75	Luis Mora	Nva. Imperial
76	Fernando Necul	Nva. Imperial
77	Nelson Pizarro	Rancagua
78	Hellita Reyes	Rancagua
79	Walter Poblete	Melipilla
80	Fresia Quezada	Curicó
81	Sergio Soza	Curicó
82	Sara Rebolledo	Cerro Navia
83	Jorge Torrealba	Cerro Navia
84	M. Teresa Rodas	Santiago
85	Silvia Conde	México

**ANEXO TRES**  
**ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS PROFESORES CAPACITADOS**

I Región

**ARICA:**           **Amparo Lobos y Sigifredo Valenzuela (1er. curso)**  
No enviaron su informe de actividades, pero supimos que realizaron un taller con profesores.

II Región

**ANTOFAGASTA:**   **Marcial Carrasco y Eduardo Videla (1er. curso)**  
Eduardo Videla realizó un taller con profesores y luego perdió el contacto, porque asumió un cargo en la Dirección Provincial. En julio del 93 vuelve a retomar contacto con interés de hacer un curso para profesores.

IV Región

**LOS VILOS:**       **Carlos Araya y Oscar Muñoz (3er. curso).**  
Realizaron un curso de capacitación con la participación de dieciocho en julio del 92. Actualmente programan un curso dirigido a unidocentes.

**COQUIMBO:**       **Miriam Cáceres y Luz Ramírez (3er. curso)**  
Realizaron un taller con directores con apoyo en horario, convocatoria e infraestructura del DEM. Durante el 92 mantuvieron el contacto e interés, pero no realizaron nuevas acciones. Actualmente Miriam Cáceres realiza actividades de capacitación en su liceo y Luz Ramírez trabaja el tema en la Universidad de La Serena.

**VICUÑA:**           **Estela Canales y Luis Sepúlveda (3er. curso)**  
Se han mantenido activos y cuentan con respaldo del DEM. Realizaron en 1993 un curso de capacitación con la participación de dieciséis profesores.

**OVALLE:** **Carlos Vargas y Georgina Alvarez** (3er. curso)  
Realizaron un taller con profesores de una escuela y hasta mediados del 92 mantuvieron un vivo contacto y participaron de las reuniones regionales.

V Región

**VINA DEL MAR Y VALPARAISO:** **Antonieta González y Lidia Sanchez** (1er. curso).  
Han realizado dos talleres con profesoras, habiendo capacitado a la actualidad a más de veinte docentes.

**Mónica Navarro y Ada Aravena** (3er. curso)  
Realizan un trabajo más activo con la Vicaría de la Pastoral Social.

**SAN ANTONIO:** **Pablo Sierra e Inelia Fuentes** (2o. curso)  
Han mantenido el contacto y realizado algunas actividades, pero no han contado con ningún respaldo institucional local. En marzo del 93 organizaron un encuentro de una jornada para directores.

VI Región

**SAN FERNANDO:** **Nicolás Croce** (2o. curso)  
Ha realizado actividades de sensibilización, pero no ha mantenido el contacto.

**RENGO:** **Alfredo Aliaga y Fernanda Aedo** (3er. curso)  
Han realizado actividades de sensibilización en sus escuelas.

**RANCAGUA:** **Nelson Pizarro** (3er. curso)  
Realizó actividades de difusión pública participando en debates de asistencia masiva.

### VII Región

- CURICO:** **Fresia Quezada, Sergio Soza** (3er. curso) y **Julia Guzmán** (segunda generación)  
Realizaron un curso de capacitación el 92 con la participación de veinticuatro profesores.
- TALCA:** **Hugolino González, Pablo Cifuentes, Paulina Barrientos y Melania Moya** (2o curso)  
Se realizaron actividades de sensibilización en la comuna, pero más adelante se perdió contacto.
- LINARES:** **Pedro Sandoval y Sergio Méndez** (3er. curso)  
Presentaron informes de sus primeras actividades, pero posteriormente perdieron el contacto.

### VIII Región

- CONCEPCION:** **Dorita Woerner** (1er. curso)  
Formó un equipo de trabajo compuesto por **Patricia Sanhueza, Lentur Rojas, Roberto Contreras y Juana Toro**.  
Realizaron un seminario con la participación de dieciséis profesores el 91 y un curso para veinticuatro docentes el 92. Han capacitado 40 profesores y continúan programando actividades.

### IX Región

- TEMUCO:** **Jaime Quilaqueo** (1er. curso)  
Ha desarrollado un trabajo en la Universidad Católica de Temuco, donde imparte un curso de Educación y Derechos Humanos dirigidos a estudiantes de Párvulos. Cuenta con el apoyo del Decanato de la Facultad de Educación. En julio del 93, además, organizó una jornada destinada a directores de establecimientos municipales.
- Luis Riquelme** (1er. curso)  
Ha realizado actividades de sensibilización, pero no informado.
- LAUTARO:** **Rosa Velásquez** (2o. curso)

Ha realizado algunas actividades de sensibilización y mantenido constante correspondencia.

**CARAHUE:** **Clarisa Mercado** (3er. curso)  
Participó a un encuentro regional de profesores capacitados de la novena región.

**NUEVA IMPERIAL:** **Fernando Necul y Luis Mora** (3er. curso)  
Fernando Necul asistió a la reunión de agentes difusores de la región, pero posteriormente tanto él como Luis perdieron el contacto. Ambos han realizado actividades de sensibilización en sus establecimientos.

#### X Región

**PUERTO MONTT:** **Rosalía Ulloa y Gustavo Almonacid** (2o. curso)  
Hubo dos intentos frustrados por realizar un taller. Por diversas razones, estos no prosperaron.

**CASTRO:** **Pedro Alvarez** (3er. curso)  
Ha realizado actividades de sensibilización en su liceo y participado de los encuentros de educadores capacitados de la X región.

**PANGUIPULLI:** **Silvia Brevis y Sergio Zapata** (3er. curso)  
Participaron de las primeras reuniones de la región.

#### XI Región

**COYHAIQUE:** **René Vargas y Carlos Ovando** (2o curso)  
René Vargas alcanzó a hacer gestiones para realizar un curso, pero no hubo frutos.

#### XII Región

**PUNTA ARENAS:** **Oliverio Garay e Iván Guerrero** (1er. curso)  
Realizaron interesantes actividades con apoyo del SEREMI. Son profesores que cuentan también con capacitación de la Vicaría y al parecer impulsaron un plan de trabajo en la comuna. Han realizado Jornadas masi-

vas de capacitación y talleres destinados tanto a profesores como alumnos de enseñanza media.

Santiago

EL BOSQUE

**Elba Cruz** (tercer curso)  
Organizó un taller del Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia para el curso de Derechos Humanos. Participaron dieciséis profesores.

CONCHALI

**Patricia Solis de Ovando** (1er curso)  
Realizó en 1991 un curso de capacitación dirigido a treinta profesores.

ÑUÑO A

**Magaly Moya y Marta Rojas** (1er curso)  
Organizaron una actividad de sensibilización dirigida a profesores de la comuna. Tuvo una duración de cuatro jornadas.

LO PRADO

**Libertad Castillo y Luis Verdejo** (1er curso)  
Realizaron un taller de sensibilización dirigido a profesores de la comuna.

SAN BERNARDO

**Nora Aspé y Humberto Morales** (1er curso)  
Realizaron un diagnóstico relativo a la educación en derechos humanos que abarcó toda la comuna.

PUENTE ALTO

**Delia Guerra** (3er curso)  
Ha realizado actividades con alumnos preferentemente en el área de orientación.



Región Metropolitana

- CONCHALI:** **Isabel ? y Patricia Solis de Ovando (1er. curso)**  
Ambas han realizado actividades por separado. En un principio Patricia mantuvo un cercano contacto y condujo un curso de sesenta horas patrocinado por la Municipalidad y con el apoyo del PIIE (que estuvo a cargo de Florencia). Al año siguiente se intentó un taller que no tuvo inscritos y luego Patricia dejó la pedagogía. Isabel ha realizado algunas actividades que ha informado y asistió al Encuentro de Metodologías, pero su vinculación ha sido intermitente.
- LAS CONDES:** **Boris Cartagena y María Victoria Osses (1er. curso)**  
Missing total.
- NUÑO A:** **Magaly Moya y Marta Rojas (1er. curso)**  
Realizaron su actividad de práctica y luego perdieron contacto. Marta reapareció a fines del año pasado a buscar su certificado y nada más.
- LO PRADO:** **Libertad Castillo y Luis Verdejo (1er. curso)**  
Realizaron su actividad de práctica, que fue supervisada por Salvador, y luego perdieron contacto. Sólo han llamado por asuntos de certificados.
- SAN BERNARDO:** **Nora Asté y Humberto Morales (1er. curso)**  
El mismo caso, aunque Nora asistió a la conferencia de Dieter en la UMCE.
- EL BOSQUE:** **Elba Cruz (3er. curso)**  
No ha perdido contacto y se ha mantenido muy activa. Condujo un taller del Curso a Distancia en la comuna con una mínima colaboración nuestra y luego participó junto a su escuela y otros profesores del taller en el proyecto cultural. Tiene unas horas reconocidas por la Municipalidad para dedicarse a derechos humanos y, aparte de

ser movida, parece tener bastante legitimación en la comuna.

Del taller que Elba condujo participaron profesores que bien podrían apoyarla en los futuros proyectos.

**PUENTE ALTO:**

**Delia Guerra** (3er. curso)

Realizó una interesante actividad de práctica y se manifestó muy comprometida con el tema y con la orientación entregada por el Curso de Facilitadores. Asistió a la conferencia de Dieter en la UMCE y hace poco mandó una carta contando que no había podido ir al Encuentro de Metodologías, pero que estaba "en la pará".

**Gladys Reyes** (3er. curso)

Salvo su informe de práctica que envió a fines del año pasado, no ha establecido ningún otro contacto.

**RENCA:**

**María Elena Leiva y Cristián Rojas** (3er. curso)

María Elena no había dado noticias, pero apareció para el Encuentro de Metodologías.

De Cristián todos sabemos la historia: ahora está en Torreón, México, dedicándose a esto de la educación en derechos humanos junto a su flamante esposa -que es algo así como su jefa- y a su hijo Derechitos Humanos Rojas Conde.

**PAINÉ:**

**Rosario López y Francisco Viveros** (3er. curso)

Lo que el viento se llevó...

**MELIPILLA:**

**Walter Poblete** (3er. curso)

Misma cosa.

**CERRO NAVIA:**

**Sara Rebolledo y Jorge Torrealba** (3er. curso)

No tengo mayores informaciones. Sólo recuerdo que asistieron al Seminario organizado con Participa en octubre del 91.

**LA REINA:**

**Cecilia Toro** (2o. curso)

Se ha mantenido cerca y ha planteado interesantes proyectos para su escuela que fueron frustrados por la mala voluntad de

su director. Asistió al Encuentro de Metodologías.

PUDAHUEL:

**Isabel Ahumada y María Leonor Ahumada** (2o. curso)  
Realizaron su práctica, pero después no se supo más nada. Creo que aparecieron para buscar su certificado.

## ANEXO TRES

### NOMINA DE PARTICIPANTES JORNADA DE EVALUACION

1.	Carlos Araya	Los Vilos
2.	Oscar Muñoz	Los Vilos
3.	Miriam Cáceres	Coquimbo
4.	Luz Ramírez	Coquimbo
5.	Estela Canales	Vicuña
6.	Luis Sepúlveda	Vicuña
7.	Antonieta González	Viña del Mar
8.	Lidia Sánchez	Valparaíso
9.	Sergio Soza	Curicó
10.	Fresia Quezada	Curicó
11.	Julia Guzmán	Curicó
12.	Dorita Woerner	Concepción
13.	Patricia Sanhueza	Concepción
14.	Jaime Quilaqueo	Temuco
15.	Pedro Alvarez	Castro
16.	Ivan Guerrero	Punta Arenas
17.	Elba Cruz	El Bosque
18.	Delia Guerra	Puente Alto

#### ANEXO CUATRO

#### RESPALDO INSTITUCIONAL A PROFESORES/AS PARTICIPANTES EN ENCUENTRO DE EVALUACION

Julia Guzmán	Curicó	Departamento Educación Municipal, Secretaría Provincial de Educación, Colegio de Profesores
Fresia Quezada	Curicó	Departamento Educación Municipal, Secretaría Provincial de Educación
Sergio Soza	Curicó	Departamento Educación Municipal, Secretaría Provincial de Educación
Delia Guerra	Puente Alto	Area Educación Corporación Municipal de Puente Alto
Estela Canales	Vicuña	Departamento de Educación Municipal
Luis Sepúlveda	Vicuña	Departamento de Educación Municipal
Pedro Alvarez	Castro	Municipalidad de Castro, Dirección Liceo Politécnico de Castro
Luz Ramírez	Coquimbo	Departamento de Educación Municipal, Universidad de La Serena
Miriam Cáceres	Coquimbo	Departamento Educación Municipal, Dirección Liceo Coquimbo
Jaime Quilaqueo	Temuco	Departamento Educación Municipal, Dirección Liceo Pablo Neruda, Universidad Católica de Temuco

Iván Guerrero	Punta Arenas	Secretaría Regional Ministerial de Educa- ción, Departamento de Educación Municipal
Dorita Woerner	Concepción	Departamento Educación Municipal
Patricia Sanhueza	Concepción	Departamento Educación Municipal
Carlos Araya	Los Vilos	Departamento Educación Municipal
Oscar Muñoz	Los Vilos	Departamento Educación Municipal
Elba Cruz	El Bosque	Departamento Educación Municipal
Antonieta González	Viña del Mar	Departamento Educación Municipal
Lidia Sánchez	Valparaíso	Dirección Escuela