



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGIA

El abordaje curricular de la Educación en Derechos
Humanos. 2005-2015

Estudiantes: Valentina Morales Tapia

Jael Soto Inostroza

Profesor Guía: Pedro Rosas Aravena

Tesis para optar al grado de Licenciado/a en Educación

Tesis para optar al Título de Profesor/a de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales

Santiago, Enero 2020

Agradecimientos

“Quiero agradecer y dedicar estas palabras a mi familia por todo su apoyo, especialmente a mi madre Virginia por darme su apoyo incondicional en cada una de mis etapas como estudiante, que inició desde el primer día de clases en el colegio y culmina con la finalización de esta investigación. Agradezco su confianza cuando tomé la decisión de aventurarme en la pedagogía desde pequeño y ser un elemento decisivo en cada uno de los obstáculos tanto personales como académicos.

Agradecer también al profesor Carlos Barraza quien me dio apoyo y recomendaciones, durante mi etapa de preuniversitario, ayudándome y orientándome durante ese año; al igual que los profesores de la universidad quienes con su apoyo y orientación durante mis años de la universidad fueron una ayuda.

Finalmente agradecer a mis compañeros y amigos que hice durante mis años de universidad, pues con ellos viví y crecí durante esta etapa que se está finalizando, llevándome con ella los buenos y malos momentos que viví a lo largo de la carrera.”

Valentina Morales Tapia (2020)

“Quiero agradecer a mis padres, quienes estuvieron acompañándome durante todos mis procesos educativos; siendo este ultimo en el cual más apoyo me han dado ante mi elección de ser profesora. Así mismo agradecer a mis hermanos Maria y Carlos quienes me apoyaron tanto sentimental o a veces monetariamente en este arduo proceso de estudio, a mi abuela Chela quien me animo durante estos 5 años para que continuara mi carrera.

Finalmente agradecer a los profesores de la universidad quienes fueron un apoyo durante todo este proceso, donde me acompañaron y orientaron en todo momento, agradecer a Tamara mi mejor amiga quien estuvo en todo momento tanto bueno como difícil en esta ardua etapa con la cual estoy terminando”

Jael Soto Inostroza (2020)

Agradecimientos colectivos

A nuestro Profesor guía Pedro Rosas, por su vocación, dedicación y empatía por colectivizar su conocimiento con cada uno de nosotros en cada instante del desarrollo de nuestra investigación.

A nuestro Profesor informante Felipe Zurita, por su gran disposición en compartir su conocimiento con cada uno de nosotros tanto en nuestra investigación como su apoyo en potenciarnos en distintos contextos educativos.

A nuestros Docentes colaboradores por su amplia disposición en aportar su conocimiento con nosotros y en mostrarnos un mundo lleno de posibilidades para nuestros estudiantes.

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 1 |
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo I: Problematización..... | 9 |
| Esquema N°1 – Problematización | 9 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 9 |
| 1.2 Pregunta de investigación | 11 |
| 1.3 Justificación..... | 12 |
| 1.4 Hipótesis | 14 |
| Capítulo II: Objetivos | 15 |
| 2.1 Objetivo General | 15 |
| 2.2 Objetivos específicos..... | 15 |
| Capítulo III: Metodología..... | 16 |
| 3.1 Metodología de la investigación | 16 |
| Capítulo IV: Marco teórico | 17 |
| 4.1 Memoria | 17 |
| 4.1.1 Memoria Histórica..... | 17 |
| 4.1.2 Memoria Colectiva..... | 19 |
| 4.1.3 Conciencia Histórica..... | 20 |
| 4.1.4 Concepto de no repetición | 22 |
| 4.1.4.1 Garantías de no repetición..... | 23 |
| 4.2 Derechos Humanos..... | 27 |
| 4.2.1 Los Derechos Humanos (¿Qué son?)..... | 27 |
| 4.2.2 Las generaciones de los Derechos Humanos | 28 |
| 4.2.3 Caracterización y el concepto de los Derechos Humanos | 31 |
| 4.2.4 Universalidad de los Derechos Humanos | 35 |
| 4.2.5 Violación de los Derechos Humanos | 37 |
| 4.2.6 Educación en Derechos Humanos | 39 |
| 4.3 Curriculum..... | 41 |
| 4.3.1 Modelo de enseñanza internacional | 41 |
| 4.3.2 Modelos de enseñanza nacional..... | 46 |
| 4.4 Tratados internacionales | 50 |
| 4.4.1 Conferencia | 50 |
| 4.4.2 tratados internacionales | 51 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo V: Contexto histórico | 53 |
| 5.1 el golpe de estado y la Dictadura Cívico-Militar..... | 53 |
| 5.2 La violación de los Derechos Humanos en Dictadura Cívico-Militar | 56 |
| Capítulo VI: Análisis..... | 59 |
| 6.1 Preámbulo antes del análisis | 59 |
| 6.2 El Marco Curricular y la enseñanza de los Derechos Humanos | 60 |
| 6.3 Las Bases Curriculares y la enseñanza de los Derechos Humanos | 64 |
| 6.4 Análisis comparativo Marco Curricular y Bases Curriculares | 69 |
| 6.5 el curriculum de historia y la educación de los Derechos Humanos | 73 |
| 6.5.1 Análisis cuadros de análisis N° 1 y 2 | 96 |
| 6.6 La evolución de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro del curriculum nacional de acuerdo a los tratados internacionales. | 98 |
| Capítulo VII: Conclusiones..... | 102 |
| Bibliografía..... | 104 |

Índice de Esquemas y cuadros

| | |
|---|-----------|
| Esquema N°1 – Problematización | 9 |
| Cuadro comparativo N°1 – Objetivo fundamentales Transversales y habilidades vinculadas la EDH..... | 61 |
| Cuadro comparativo n°2 - Objetivos de educación general Básica..... | 65 |
| Cuadro comparativo n°3 - Objetivos de educación general Media | 67 |
| Cuadro comparativo N°4 Habilidades de aprendizaje y actitudes de aprendizaje | 70 |
| Cuadro de análisis N°1 - Currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de 1° medio a 4° medio (Marco Curricular)..... | 73 |
| Cuadro de análisis N°2 Currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de 2° Medio (bases curriculares)..... | 76 |

Introducción

La presente investigación se encuentra estructurada bajo el lineamiento de la evolución del currículo nacional en cuanto a la Educación en Derechos Humanos. En este sentido el estudio se encuentra focalizado en la comparación entre las actualizaciones del Marco Curricular y las Bases Curriculares, pudiendo de esta manera el visualizar si existe una evolución en cuanto a la Educación en Derechos Humanos a través de los ultimo 15 años; En base a lo afirmado, la investigación se disolverá en 1) Comparación de ambos currículos y 2) el análisis de estos mismos, teniendo como apoyo los tratados internacionales en los que Chile se encuentra suscrito por medio de la ONU.

De este modo la investigación se encuentra conformada dentro de una primera instancia por lo señalado en la problematización, donde se origina nuestra cuestionante sobre la Educación en Derechos Humanos y nuestro currículo nacional, señalando los hechos históricos sucedidos nacional como internacionalmente que dan un pie para la implementación de la Educación en Derechos Humanos dentro del currículo nacional, buscando así evidenciar si realmente existe una evolución conforme a la Educación en Derechos Humanos dentro del currículo nacional.

Como segunda instancia, para abordar nuestra problemática, se utilizaran diversos conceptos que se estructurarán dentro de nuestro marco teórico, conceptos tales como *memoria*, trabajando diferentes aristas de ella, entendiendo que la memoria se encuentra presente en la reconstrucción historia de los hechos históricos que se vinculan a vivencias o sucesos históricos que abarcan el consciente colectivo del sujeto; La *memoria colectiva*, la que abordaremos como el resultado de trabajar tanto los hechos históricos oficiales junto a la memoria de los sujetos, llevando consigo la reconstrucción del hecho histórico por parte del individuo; La *conciencia histórica*, comprendiendo a esta como el trabajo que se da dentro de la memoria para vincular tanto el pasado, el presente y el futuro, dando a entender que dichos tiempos históricos se encuentran vinculados e interrelacionados; los conceptos de *no repetición* y *las garantías de no repetición* que conciernen netamente a los hechos históricos vinculados a los Derechos Humanos y las violaciones a estos, buscando generar medidas para

la no repetición de los hechos anteriormente mencionados. Los *Derechos Humanos*, comprendiendo que los D.D.H.H son la construcción histórico-social que se dan dentro de la historia de la humanidad donde se marcan procesos históricos que dan pie a la creación de estos y *sus generaciones*; La *Universalidad de los Derechos Humanos*, entendemos como universalidad como el concepto que engloba en su totalidad a los D.D.H.H y el cómo estos trascienden tanto temporal e internacional dentro del mundo; La violación a los *Derechos Humanos*, comprendemos este concepto como la violación de los derechos estipulados dentro de las 3 generaciones de los D.D.H.H (Cívicos-judiciales, sociales y ecológicos) y los hechos históricos que se vinculan a las violaciones de estos; La *Educación en Derechos Humanos*, entendiendo esta como un resultado de la conferencia mundial de Viena en 1993 donde se plantea la necesidad de la educación para y por los Derechos humanos, para así que los estudiantes sean actores activos dentro de la sociedad. El *Curriculum*, el cual abordaremos como el *modelo de enseñanza* que se da en diferentes países y el como este se aplica dentro de las escuelas, buscando cumplir estándares mínimos que tanto el estado como la sociedad necesitan en los educandos; Los *tratados internacionales*, los que se comprenden como los acuerdos internacionales hechos dentro de *conferencias* de organismos a nivel mundial tales como la ONU. Estos conceptos mencionados con anterioridad se verán profundizados para nuestro análisis ante la evolución de Educación en Derechos Humanos.

Continuando con la línea investigativa se producirá análisis bibliográfico heurístico, para la recolección y selección de información, obteniendo así una reconstrucción tanto histórica como de antecedentes que nos ayudaran a llevar una mejor y más detallada comparación analítica dentro de lo que es el curriculum nacional y las adaptaciones que este ha ido teniendo en los últimos 15 años, observando así también la vinculación que existe entre el curriculum y la Educación en Derechos Humanos.

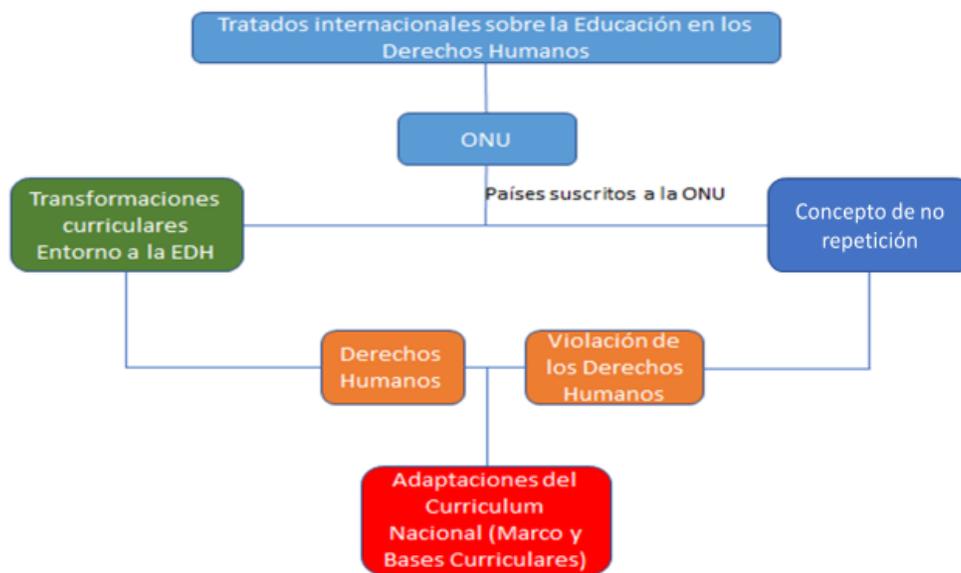
Finalmente, se efectuara el análisis comparativo tanto del Marco Curricular y Bases Curriculares, en cuanto a sus similitudes y diferencias sobre la Educación en Derechos Humanos, así como también el análisis comparativo del currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía en enseñanza media, buscando ver cual ha sido la evolución dentro de ambos currículos suponiendo un cambio debido a que tanto marco curricular como bases curriculares se encuentran realizados y contruidos bajo dos leyes educativas diferentes,

terminado por tu parte con el análisis evolutivo de la Educación de Derechos Humanos según los tratados internacionales en los que Chile se encuentra suscrito.

Capítulo I: Problematicación

En este capítulo se presenta la construcción de la problematicación, la cual se enmarca dentro de la enseñanza de los Derechos Humanos, tomando como punto clave el curriculum chileno y el cómo este aborda los Derechos Humanos. (Ver esquema 1)

Esquema N°1 – Problematicación



1.1 Planteamiento del problema

La Educación en Derechos Humanos (De ahora en adelante EDH) es algo que está presente en la actualidad y en el cotidiano de la vida de los seres humanos, sin embargo, esto no es un producto que podamos visualizar solamente desde el punto de vista del presente, ya que la EDH es mencionada y visibilizada a partir de 1993 en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos en Viena, se planteó como un periodo de implementación sobre la EDH, periodo llamado Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos el cual abarcó desde 1995 a 2004, tomando este periodo como un proyecto mundial, donde los países implicados tomaron a su cargo crear aproximaciones

curriculares que atiendan las necesidades de la EDH, ya que *“En este proyecto mundial, se mantiene el principio rector que afirma que la EDH es un derecho de los ciudadanos”*¹ Dándole énfasis a la EDH debido a que los Derechos Humanos son la construcción Histórico-Social que se considera necesaria para mantener el orden o la armonía en el contexto social y la vida en comunidad.

No obstante, también podemos decir que dentro de la misma actualidad se encuentra una complejidad dentro del contexto socio-cultural en el que vivimos y el referente globalizador de nuestras visiones de la vida y de nuestros comportamientos no hacen sino poner dentro de la actualidad una constante comprensión, como sostiene Arendt, al referirnos a los Derechos Humanos como referentes axiológicos y educativos. Unos derechos que aparecen como garantes de unas maneras de ser y de hacer a las que cabe adjudicar el término de valiosas y de válidas en el sentido jurídico, ético, político y cultural. Pero también, unos derechos que se convierten por propia dinámica realizadora en referentes educativos de primer orden,² es así, que podemos visualizar el cómo los Derechos Humanos no sólo son la construcción socio-cultural de actores históricos que se enlazan entre sí, sino más bien la EDH es primordial para la educación de jóvenes en su formación escolar, dado que de tal modo ellos pueden comprender de una manera adecuada en lo que se basan los Derechos Humanos y no solamente ser educados para ser sujetos participes dentro de la sociedad sin ni siquiera comprender de que tratan sus propios derechos.

Por otro lado y siguiendo la misma línea podemos decir que los Derechos Humanos no son solo un conjunto de derechos que el ser humano debe de manejar para comprender a lo que se encuentran suscritos o creados desde un tiempo histórico pasado, sino que es algo que se mantiene hoy en día dentro del presente, concibiendo de esta manera *que los Derechos Humanos no son simplemente unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar muy profundamente, por ello tampoco deben ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañen minuto a*

¹ Oscar Espinel, *“Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica”*. Revista Colombiana de Educación, N.º 65. (agosto 2013) 101-122

² Rafael Enrique Aguilera Portales, coord., *La enseñanza de los Derechos Humanos* (México: CECYTE, N.L, 2009)

*minuto su vida, la de sus alumnos y alumnas y la de toda la escuela o institución educativa.*³

Es aquí donde podemos evidenciar la necesidad de la EDH dentro de nuestra problemática dado que, si entendemos que los Derechos Humanos son vivencias que existen dentro del cotidiano de la vida de todo individuo y de la sociedad misma, podemos decir que la importancia de la educación en Derechos Humanos dentro de la escuela donde se forman futuros actores sociales y dentro de esta misma la EDH es vagamente contemplado.

Decimos que no es completamente evidenciado, visto que los contenidos de la EDH no son contemplados o abarcados en su totalidad, considerando también que la educación para y en los Derechos Humanos se encuentra estipulada inclusive en la Declaración Universal de los Derechos Humanos la cual nos dice que *“Toda persona tiene derecho a la educación...la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos y promoverá la actividad de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*⁴ .

Teniendo en consideración estos antecedentes y la importancia que no solo se plantea de manera individual sino abalada por organizaciones a nivel mundial tales como la ONU y el Instituto Interamericano de los Derechos Humanos sobre la Educación en Derechos Humanos, nos preguntamos; ¿Aborda el curriculum nacional la necesidad que se tiene ante la EDH? ¿Cómo aborda el curriculum la EDH? Y más importante ¿Aborda el curriculum nacional la EDH conforme a los tratados internacionales que Chile está adscrito?

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál ha sido la evolución del Curriculum Nacional en la Educación en Derechos Humanos?

³ Instituto interamericano de Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos: texto auto formativo (Dinamarca: Instituto interamericano de Derechos Humanos, 1994), 7

⁴ ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217 A (III), art 26

1.3 Justificación

La pregunta de investigación y nuestro problema surgen ante las nuevas necesidades que vemos implícitas dentro del marco curricular en materia de la educación en Derechos Humanos, debido a que los ajustes sobre el campo en nuestro país no se han dado una, si no cinco veces dentro de un periodo de tiempo de 15 años.

Este proceso se inició con el Marco Curricular del 2005, el cual fue el último ajuste que se da bajo la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación), mencionamos esto debido a que la LOCE es el último bosquejo que se da en torno a la educación y su estructuración bajo la Dictadura Cívico-Militar. Es aquí cuando vemos con claridad uno de los puntos de nuestra problemática, debido a que es generador de tensión el hablar sobre EDH bajo un currículo que fue construido y promovido durante la dictadura, sabiendo que este fue un gobierno que abusó y violó los Derechos Humanos de los ciudadanos chilenos.

No obstante, no fue hasta las movilizaciones del 2006 donde se planteó e instauró la Ley General de Educación (LGE) siendo esta la que nos habla sobre una reforma curricular dentro de un gobierno democrático, esta nueva ley planteó la modificación bajo los estándares de calidad y aprendizaje, que cada establecimiento educacional esta a cargo de cumplir. Sin embargo, no fue hasta el año 2009 donde se muestra el primer indicio de un cambio curricular, siendo en este año donde el *“Congreso aprobó cambiar la estructura curricular de la enseñanza escolar, reduciendo a seis años la educación general básica y aumentando a seis años la enseñanza media. siguiendo a la implementación de las Bases curriculares del año 2009”*⁵.

La implementación de estos cambios curriculares se da desde el 2010, siendo en primera instancia implementada desde educación básica, para luego así el 2012 dar inicio con educación media amoldando el curriculum para 1° y 2° Medio, tres años más tarde, donde se esperaba que para el año 2018 se implementaran los cambios curriculares para 3° y 4° Medio, pero el año 2017 se negó la implementación de las nuevas bases curriculares para estos grados, ya que se consideró que la propuesta inicial del Ministerio de Educación está lejos de

⁵ Sylvia Eyzaguirre, Reforma Curricular para el siglo XXI, Centro de estudios públicos: Puntos de referencia, edición online N° 460 (julio 2017) 1-11

satisfacer las necesidades que tiene nuestro sistema educativo. Los tres problemas principales de esta propuesta son: i) debilitamiento de la formación técnico profesional, ii) continuación con un currículo excesivamente rígido que no permite a los estudiantes definir sus propias trayectorias, y iii) bajos estándares de aprendizaje.⁶

Visto que el plan de estudios estipulado para 3° y 4° medio no logra satisfacer las necesidades educativas que la LGE propone, también es una problemática a abordar la EDH dado que ahora nos encontramos bajo el contexto educativo que los y las estudiantes que cursen 3° y 4° Medio mantienen contenido del marco curricular el cual, como anteriormente habíamos mencionado, no era del todo idóneo al momento de hablar sobre la EDH, considerando también que actualmente el contenido que se otorga para los estudiantes muchas veces es el mismo que vieron en 2° Medio, lo que deja un notorio vacío de en los últimos años de formación media.

Finalmente consideramos que es importante realizar una comparación curricular, tanto a nivel global del currículo chileno, pues muchas veces esto a lo que denominamos EDH se encuentra situado en los objetivos transversales del currículo, donde se busca la conexión de estos con los contenidos de cada asignatura, a su vez también creemos pertinente el realizar una comparación en singular en cuanto al curriculum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se tratan los Derechos Humanos como materia dura, siendo más específicos en 2° Medio es donde se trata la Violación de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tomando como hitos importantes la Segunda Guerra Mundial y la Dictadura Cívico-Militar. Creemos que es pertinente el analizar los cambios curriculares que ha tenido el país, para así evidenciar la evolución que estos han tenido con respecto a la EDH considerando que estos han cambiado bajo contextos y leyes educativas diferentes, además de los tratados internacionales que Chile suscribe.

⁶ Eyzaguirre, Reforma Curricular para el siglo XXI, 1-11

1.4 Hipótesis

“Las transformaciones del curriculum nacional respecto a la Educación en Derechos Humanos. No da cuenta de los requerimiento y estándares internacionales conforme a tratados internacionales suscritos por Chile”

Capítulo II: Objetivos

En el presente apartado presentaremos los objetivos que nos proponemos para poder abordar nuestra pregunta de investigación. Dichos objetivos se encuentran divididos desde uno que enmarca la generalidad del problema abordando también 3 objetivos específicos que nos permitan evidenciar con mayor profundidad nuestra Hipótesis.

2.1 Objetivo General

“Conocer la evolución del Curriculum Nacional en cuando a la Educación en los Derechos Humanos”

2.2 Objetivos específicos

1. Conocer si el Curriculum Nacional manifiesta y se hace cargo de la Educación en Derechos Humanos
2. Caracterizar el modo específico mediante el cual se aborda la Educación en los Derechos Humanos dentro del Curriculum Nacional en el área de historia.
3. Analizar si el Curriculum Nacional aborda la Educación en los Derechos Humanos conforme a los tratados internacionales.

Capítulo III: Metodología

En el presente capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Los cuales se expondrán conforme a la perspectiva metodológica que se ha adoptado y la estrategia de indagación que se ha utilizado para el análisis de fuentes escritas.

3.1 Metodología de la investigación

La metodología a utilizar es la de una revisión bibliográfica heurística de fuentes primarias y secundarias, realizando así un análisis dentro de la construcción histórica la cual se busca construir en torno a los tratados internacionales en cuanto a la educación en Derechos Humanos.

Para esto dividimos el trabajo investigativo en dos partes la primera es la recolección de fuentes bibliográficas tanto de manera virtual como de forma física, las fuentes virtuales son buscadas y seleccionada desde los buscadores académicos Google y Scielo, además de las paginas oficiales de la ONU (<https://www.un.org/es/>) y el Instituto Interamericano de los Derechos Humanos (<https://www.iidh.ed.cr/>), extrayendo de esta manera los tratados y documentos legales los cuales son parte fundamental de nuestra investigación. Posteriormente para la selección de fuentes físicas, nos dirigiremos a las bibliotecas tanto académicas como a las públicas para finalizar el proceso de recolección y selección de fuentes bibliográficas a utilizar.

La segunda parte de nuestro trabajo investigativo es la clasificación y categorización de nuestras fuentes, esto lo realizaremos bajo la comparación de perspectivas, indicadores y conceptos claves que podamos ir encontrando dentro de cada fuente, esto con el fin de poder realizar la selección bibliográfica conforme y de acuerdo a los parámetros que cada autor pueda utilizar dentro de las fuentes.

Finalmente proseguiremos a analizar y comparar las fuentes con el curriculum nacional chileno, para esto los vincularemos categoría tras categoría, previamente seleccionadas y analizadas, para poder así llegar a los resultados y conclusiones finales, en torno a nuestra pregunta de investigación e hipótesis.

Capítulo IV: Marco teórico

En el presente capítulo abordaremos los conceptos que consideramos claves para entender nuestra investigación, teniendo en consideración tanto los procesos de la memoria como el de los Derechos Humanos, los modelos de enseñanza y los tratados internacionales, llevando así una mejor comprensión tanto de nuestra problemática como nuestra investigación

4.1 Memoria

El concepto memoria es nuestra primera noción a trabajar, ya que consideramos que es importante el comprender desde los diferentes niveles de memoria que trabajaremos (Memoria Histórica, Memoria colectiva y Conciencia Histórica) podemos llegar al concepto que alude a la idea de “nunca más o no repetición”, siendo este último concepto que se refiere a la EDH.

4.1.1 Memoria Histórica

Bajo el concepto de la memoria histórica podemos definir que la memoria es la noción que se encuentra vinculada y asociada para los procesos históricos, es la reconstrucción de distintas secuencias y narrativas que se vinculan a un pasado creado por medio de la memoria de sujetos, un pasado que en vez de estar cerrado se encuentra vinculado entre las experiencias y vivencias de las personas, siendo a lo que denominamos memoria, es un campo histórico que está intrínsecamente relacionada con historia oral.

La oralidad fue un componente esencial de sociedades ágrafas que mediante la interacción social y la tradición establecieron una transmisión de informaciones entre generaciones.⁷ Es por eso, que al utilizar el concepto de memoria histórica es inevitable relacionar el concepto memoria con la historia oral, pues la memoria histórica no es la que se encuentra escrita en

⁷ Juan Rueda, “*Memoria histórica razonada*”. *Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano*. HISTORElo, vol 5. N° 10 (Julio-diciembre 2013) 15-52 (Pág. 21)

libros, sino más bien, es la historia que reconstruyen las personas desde sus memorias o vivencias, las cuales pueden estar interrelacionadas entre sí.

De este modo, podemos decir que la memoria histórica es la historia de la vida de los sucesos y los procesos de la humanidad que se encuentran entrelazadas entre si y es que *tiene todo lo que somos, lo que fuimos, lo que seremos, de dónde venimos, para dónde vamos. Es donde está grabada toda la información; es espiral, es eterna. La memoria es el camino y el camino son los abuelos en quienes encontramos sentido de vida, recordando y recreando lo que ya está dado. El futuro y el pasado son siempre presentes. La memoria es la conciencia de la historia, es reconocer la historia. Ese reconocimiento genera identidad, devela la misión.*⁸

Poco a poco vamos entendiendo el cómo la memoria no es simplemente el producto de un imaginario o el invento de las personas, sino más bien es el complemento de la historia y la memoria histórica no es más que el resultado de la las experiencias y vivencias de las personas, ya que la memoria no se encuentra en si en los libros, la memoria histórica de la que nosotros hablamos es la historia de la experiencia, de las vivencias o de los sucesos que marcaron a las sociedades con pasados traumáticos, las cuales se encuentran sujetas a obligaciones ético-políticas y jurídicas. Es decir, a una ética de la memoria como un hecho social. Un compromiso que tiene por primer punto de atención a las víctimas y a los supervivientes autoridad y mirada del testigo, que ve y desvela lo que el ojo humano del ciudadano contemporáneo no sospecha.⁹

El interés que tomamos desde la memoria es un interés de ética donde la transición muchas veces se encuentra involucrada, el paso de un régimen político a otro o de experiencias traumáticas para la sociedad, es allí donde encontramos a la memoria histórica para reconstruir esta memoria de los otros, que busca establecer el derecho a la verdad de los silenciados por la historia oficial, es de esa forma en la que ubicamos a la memoria histórica,

⁸ Fundación Carare. *“El sendero de la eternidad”*. Colombia (2010). Pág. 21

⁹ Sergio Gálvez Biesca. “La ‘memoria democrática’ como conflicto”. *Entelequia*. No. 7, (2010) pp. 1-52. pág.

la que cumple un papel clave para pensar el futuro y emprender el camino de la reconciliación y la reparación integral.¹⁰

4.1.2 Memoria Colectiva

Al hablar de memoria colectiva nos remontamos bajo el planteamiento de Maurice Halbwachs (1925-1980) quien nos propone que para entender la memoria colectiva debemos de comprender que existen dos tipos de recuerdos que conforman la memoria colectiva, estos son los recuerdos vividos y los recuerdos históricos. Siendo los primeros que abarcan la memoria desde la experiencia personal del sujeto, sus vivencias y sus recuerdos, que van convirtiéndose en recuerdos de un pasado vivido por este mismo, mientras que el segundo tipo de recuerdo se basa desde el conocimiento indirecto que posee el sujeto, en base a un hecho o momento histórico, el cual puede ser extraído de libros o archivos históricos que puedan llevar a la reconstrucción del sujeto.

Es así que los recuerdos autobiográficos o vividos poseen como base a los individuos, los recuerdos históricos tienen como agente a las instituciones, ya que son ellas la que almacenan e interpretan el pasado.¹¹ Llegando a este punto podemos ir vinculándonos dentro de la memoria colectiva como el conjunto de memorias que producen un resultado mayor y con mucho mayor interés, es la creación del recuerdo que el sujeto posee siendo tomado desde su propia vivencia y/o experiencia, sumando a esto los hechos históricos que logran darle un contexto a aquella memoria.

Hablamos de los recuerdos y las vivencias del sujeto, teniendo como punto fuerte el recuerdo, al que entendemos que es en gran medida una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente y preparada, además, por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores de donde la imagen de antaño ha salido ya muy alterada (...). No hay en la memoria vacío absoluto, es decir, regiones de nuestro pasado hasta tal punto fuera de

¹⁰ Torres Ávila, Jheison. (2013). "La memoria histórica y las víctimas". JURÍDICAS. No. 2, Vol. 10, pp. 144-166. Manizales: Universidad de Caldas. pág. 151

¹¹ Lewis, Coser. (1992). Introduction: Maurice Halbwachs 1877-1945. En M. Halbwachs, On collective memory (pp. 1-34). Chicago: The University of Chicago Press.

nuestra memoria que toda imagen suya no pueda relacionarse con ningún recuerdo, y sea una imaginación pura y simple, o una representación histórica exterior a nosotros.¹² Por consiguiente comprendemos que desde que tomamos la memoria colectiva como un factor de memoria, no es un factor o un punto que parte desde cero, sino es muy probable que nos encontremos con un recuerdo el cual comienza a trazar el vínculo con alguna información generando así un recuerdo o suceso histórico dentro de nuestra memoria ante la nueva información con la que la asimilamos.

Finalmente, podemos decir que la memoria colectiva no es sólo el recuerdo de un sujeto, si no más bien es la memoria de múltiples sucesos que se van entrelazando entre sí, debido a que sin duda reconstruimos, pero esa reconstrucción se opera según líneas ya marcadas y dibujadas por nuestros otros recuerdos o por los recuerdos de los demás. Las imágenes nuevas se esbozan sobre lo que en esos otros recuerdos permanecía, a falta de ellas, indeciso e inexplicable, pero no menos dotado de realidad.¹³ Es decir, la memoria colectiva se basa bajo la colectividad de la información que se otorga dentro de la vivencia del sujeto así como también la reconstrucción de estas vivencias o recuerdos, con la ayuda de hitos históricos que el sujeto pudo haber asimilado desde una historia de un libro hasta archivos históricos que se vinculen a su vivencia, creando así una memoria que no solo es individual sino que también es una historia que se mezcla y crea una nueva perspectiva histórica, donde los hechos son percibidos tanto de la vivencia como de la historia escrita.

4.1.3 Conciencia Histórica

Llegamos al concepto de conciencia histórica y antes de definir este concepto debemos de comprender que este se encuentra notoriamente vinculado a lo que es memoria histórica y memoria colectiva, sin embargo, como Rüsen propone la conciencia histórica es más que la memoria, ya que como habíamos comprendido que la memoria histórica y colectiva son la vinculación desde el pasado con un imaginario que se da desde el presente para poder recrear un acontecimiento pasado donde estas dialogan para dar en sí el paso a la memoria o el hecho

¹² Maurice, Halbwachs. "La Memoria colectiva", 2004. Pág. 55

¹³ Maurice, Halbwachs. "La memoria colectiva", 2004. Pág 62

histórico al que se recuerda.

No obstante, el concepto de Conciencia Histórica nos alude a una memoria a la cual es más trabajada y no es solo la interrelación pasado-presente, puesto a que se puede decir que la memoria presenta al pasado como una fuerza que mueve la mente humana bajo principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado en una interrelación más explícita con el presente, bajo el concepto de cambio temporal y bajo pretensiones de verdad¹⁴, es así, como podemos apreciar cómo la conciencia histórica se maneja de una manera mucho más profunda y más trabajada en cuanto a lo que es la memoria, frente a esto Rüsen q se refiere a 4 subprocesos¹⁵, cuyos procesos nos permiten entender el cómo la memoria se llega a concebir como conciencia histórica. La primera faceta de las que nos habla es sobre la percepción del otro tiempo comprendiéndola desde los sentidos, el segundo proceso es la interpretación del movimiento que se da en la humanidad, esto es más que nada, la autocomprensión y la asimilación del otro; Como tercer proceso se encuentra la orientación de la vida humana dentro de la interpretación histórica, es decir, que se orienta en cuanto a la relación con otros o internamente, buscando así una orientación de la vida practica; Y finalmente el último proceso que Rüsen nos menciona es la motivación de implementar los saberes adquiridos, en este último proceso podemos ver que la conciencia histórica se encuentra mucho más dirigida hacia el futuro, ante la comprensión del pasado desde el presente, como hacía el futuro de lo que se deviene, con esto podemos decir que una de las funciones principales es una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro. ¹⁶ debido a que esta se relaciona

¹⁴ Jörn, Rüsen. "How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory". TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa Vol: 3 No. 1 (2007), Pág. 172.

¹⁵ Jörn Rüsen, "How to Make Sense of the Past", 175.

¹⁶ Cataño, Carmen. "Jörn Rüsen y la conciencia histórica". HISTORIA Y SOCIEDAD, N° 21, Medellín, Colombia, P. 221-243, Julio-Diciembre 2011. Pág 230.

con la pertenencia a un tiempo social y cultural que se extiende en el tiempo por varias generaciones.¹⁷

Es así como podemos comprender que la conciencia histórica toma al pasado como experiencia y permite entender el sentido del cambio temporal y las perspectivas futuras hacia las que se orienta el cambio,¹⁸ pudiendo entender de esta manera que dentro de la conciencia histórica se encuentra la interrelación no solo del presente junto al pasado, sino que también en la vinculación para pensar en el futuro de la humanidad. No es solo la interpretación de los sucesos históricos o la creación del hecho histórico gracias a la memoria, sino más bien, es la comprensión, entendimiento y reacción que aquel hecho histórico produce para la humanidad y sus futuras generaciones, llevando el aprendizaje desde el pasado.

Finalmente podemos decir que la conciencia histórica sería de este modo primordial para entender las acciones y orientaciones futuras del ser humano a través de los factores que constituyen la conciencia (memoria colectiva e individual, la enseñanza de la historia y las formas de reconstruir el pasado), de este modo se configuraría un pensamiento en común.

4.1.4 Concepto de no repetición

Si buscamos dentro del diccionario la palabra repetición la encontramos bajo el concepto de repetir¹⁹ ó sea el repetir una acción, no es hasta la referencia número 7 de donde encontramos la definición de *acción de quien ha sido desposeído, obligado o condenado, contra tercera persona que haya de reintegrarle o responderle*.²⁰ Desde esta definición podemos ir vinculándolo desde la memoria ya que se refiere netamente ante el derecho de lo que es la palabra en sí, el responder ante la acción que un ser humano tuvo con otro, mientras que en términos de historia nos basamos precisamente en la repetición desde la memoria, ya que este concepto surge a partir de la Segunda Guerra Mundial donde se vio la urgencia de la

¹⁷ Kusnic, Marcos. Filosofía cotidiana de la historia. Una contribución para la didáctica de la historia. (Tesis de maestría. Ponta Grossa. Universidad Estadual de Ponta Grossa, 2008.) Pág. 50-51

¹⁸Jörn, Rösen. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico". En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO. Traducción Silvia Finocchio. Rösen, 1992, Pág. 29

¹⁹ Rae, repetición. Disponible en: <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=repetici%C3%B3n>

²⁰ Rae, repetición, definición n° 7.

aplicación de los Derechos Humanos y el imperativo de la memoria como fundamento de la no repetición.²¹ Es decir, nos referimos bajo un contexto de no repetir las acciones sucedidas en el pasado como un ente de dolor o hechos que enlutan a gran parte de la población humana, es a esto a lo que se le define como el concepto de no repetición, debido a que se busca generar herramientas para los países que habían confrontado violaciones masivas a los Derechos Humanos reconocieran y encararan esas atrocidades y diseñaran sólidas barreras institucionales que evitaran su repetición.²² Encontrando bajo este mismo concepto a lo que se le llama las garantías transicionales de no repetición que buscan salvaguardar la memoria para que los errores del pasado no se repitan .

4.1.4.1 Garantías de no repetición

Cuando hablamos bajo el concepto de garantías de no repetición o garantías transicionales de no repetición, nos referimos en cuanto a las medidas implementadas por el Estado y que comprometen a la sociedad en su conjunto para que las violaciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario nunca vuelvan a ocurrir.²³ Bien es sabido cómo la humanidad ha vivido más de una vez a lo que se denomina como violaciones a los Derechos Humanos, así como también muchas veces el Estado es uno de los entes principales que se encuentran a la hora de ejercer dichos actos, sin embargo, cuando el periodo donde surgen estas acciones se ve finalizado, puesto que un gran porcentaje de los afectados de estas violaciones quedan a la deriva, sin siquiera poder volver a confiar en el Estado quien se supone debía velar por cumplir y proteger sus derechos, ya que este fue el que les dio la espalda.

²¹ VELEZ, Olga Consuelo et al. "La memoria histórica en los procesos de acompañamiento pastoral a personas en situación de desplazamiento." Veritas, Valparaíso, n. 34, p. 33-60, marzo 2016. Pág 40. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732016000100002&lng=es&nrm=iso

²² VELEZ, Olga Consuelo et al. "La memoria histórica en los procesos de acompañamiento pastoral a personas en situación de desplazamiento". Pág 47.

²³ ONU, "Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones", 2005. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RemedyAndReparation.aspx>

Es en este punto es donde surgen las garantías transicionales de no repetición, pues estas se encargan de construir los lazos de reconciliación, evitar el surgimiento de nuevos actores armados y conseguir legitimar nuevamente el Estado Social de Derecho, las instituciones y la democracia, lo que a su vez es una obligación del Estado.²⁴ En otras palabras, *las garantías de no repetición son así tal como su nombre lo dice, es el garante de que el Estado pueda reparar o contribuir ante las víctimas de las violaciones. Uno de los ejemplos de justicia transicional más memorables e influyentes lo encontramos en los juicios a los que los criminales de la Segunda Guerra Mundial fueron sometidos, no sólo por los procesos de enjuiciamiento, sino también por los esfuerzos que la comunidad internacional realizó para reparar a las víctimas.*²⁵

No obstante, podemos ver estas garantías de no repetición, más cerca de nuestro continente, pues es en el caso colombiano donde se plantean las garantías transicionales de no repetición, esto se da tanto en las negociaciones como en el término del conflicto armado con la FARC, conflicto armado que duro 50 años dentro del territorio colombiano y que llegó a su fin en junio del 2016, sin embargo, para hablar sobre las garantías transicionales de no repetición desde este caso debemos de comprender que el proceso de negociación y aprobación del Acuerdo de Paz no fue fácil. Durante más de cuatro años las partes se reunieron en La Habana para concertar consensos comunes frente a seis puntos centrales al inicio, desarrollo y fin de la guerra en Colombia²⁶: (i) el desarrollo agrario integral; (ii) la participación política y ciudadana; (iii) las condiciones para el fin del conflicto; (iv) la solución al problema de las drogas ilícitas; (v) las garantías de los derechos de las víctimas y; (vi) la implementación, verificación y refrendación de lo pactado.²⁷

²⁴ Carlos Duque, Laura Torres. "LAS GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN COMO MECANISMO PERMANENTE PARA LA OBTENCIÓN DE LA PAZ". Universitas estudiantes, Colombia, n°12, p 269-290. Pág. 273. Disponible en: <https://cienciasjuridicas.javeriana.edu.co/documents/3722972/6187126/13+Duque-Torres.pdf/8217f4c5-f3e9-4ec1-9e3d-d7a9bf43b0d9>

²⁵ Marta Gil Blasco, «Justicia Transicional: Conceptos Clave Y Aspectos Normativos». *Res Publica. Revista De Historia De Las Ideas Políticas*, Madrid, n°21 (1), p 123-36. Pág 124 disponible en: <https://doi.org/10.5209/RPUB.59701>

²⁶ OACP, Mecanismos de participación, disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/mecanismosdeparticipacion/Paginas/Mecanismo-de-participacion.aspx>

²⁷ OACP, Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, agosto de 2012. disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y->

Podemos ver de este modo el cómo las garantías de los derechos de las víctimas se encontraba bajo los puntos para poder desarrollar el fin del conflicto, en paralelo a esto, Colombia fue desarrollando leyes, teniendo como fruto la Ley 1448²⁸ la cual propone una visión de como aquellas víctimas de violaciones a los Derechos Humanos deben de recibir una reparación ante la violación a los Derechos Humanos, teniendo el apoyo del gobierno, junto a esto también se creó el decreto 4800, el cual nos habla de manera mucho más específica sobre las acciones que el Estado colombiano debe de tener ante estas situaciones refiriéndose a:

*“Cuando las violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos o las infracciones al Derecho Internacional Humanitario ya han sido consumadas, el Estado debe adoptar programas y proyectos de no repetición que incluyan acciones afirmativas económicas y políticas que desarrollen medidas adecuadas para que las víctimas no vuelvan a ser objeto de violaciones a los Derechos Humanos ni de infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Estas medidas estarán encaminadas a disolver definitivamente los grupos armados ilegales que persisten, derogar o cambiar disposiciones, dispositivos y conductas que favorezcan la ocurrencia de tales violaciones y continuar fortaleciendo las políticas de promoción y protección de los Derechos Humanos y la aplicación del Derecho Internacional Humanitario en la Fuerza Pública”.*²⁹

Tanto la Ley como este decreto, fueron escritos y promulgados con anterioridad de escribir los acuerdos de paz que hemos mencionado sobre el gobierno colombiano y la FARC, consecuentemente a esto en las reuniones llegaron a un acuerdo de paz, no sin antes presentar también algunas disyuntivas sobre los procesos de las garantías de no repetición, dado que esto contrasta, por su parte, con el asesinato a líderes sociales que ha sido advertido de manera recurrente por diversas organizaciones en Colombia tras la firma del Acuerdo Final, así como con la alerta sobre el surgimiento y fortalecimiento de bandas criminales emergentes en el

[conversaciones/acuerdo-general/Documentos%20compartidos/Acuerdo_General_para_la_terminacion_del_conflicto.pdf](https://www.unidadvictimas.gov.co/es/conversaciones/acuerdo-general/Documentos%20compartidos/Acuerdo_General_para_la_terminacion_del_conflicto.pdf)

²⁸ Ley 1448 de 2011 “medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

²⁹ Decreto 4800 de 2011, “Ley de víctimas reglamentario”. Artículo 194. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/decreto-4800-de-2011/13108>

país durante el 2016 y 2017, lo cual amenaza la exitosa implementación del Acuerdo y puede devenir en el surgimiento de nuevos conflictos.³⁰

Manejando esta disyuntiva entre el gobierno y la FARC, ambas partes buscaron hallar una solución que fuera beneficiosa para ambas, la cual fue establecer el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Dicho Sistema crea una estrategia holística en materia de justicia transicional, la cual combina de manera coherente instrumentos judiciales y extrajudiciales para satisfacer los derechos de las víctimas a la verdad, justicia, reparación y no repetición, los cuales se concretan de manera particular en cinco mecanismos.³¹ Estos mecanismos son (i) la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; (ii) la Unidad especial para la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado; (iii) la Jurisdicción Especial para la Paz; (iv) medidas de reparación integral para la construcción de la paz; y (v) garantías de no repetición. Logrando así poseer 5 factores que están conectados en un todo, logrando que el caso colombiano sobre las garantías de no repetición pueda funcionar respetando cada uno de estos.

Finalmente, comprendemos que las garantías de no repetición son aquellas que surgen dentro del marco de las violaciones de los Derechos Humanos donde el Estado tiene el deber hacerse responsable de las garantías de no repetición de la parte transgredida de manera internacional, sin embargo, no fue hasta el quincuagésimo sexto periodo de reunión de las naciones unidas donde realmente se estipuló al Estado como un garante del sujeto al que se le vulneran sus derechos, dentro de la resolución 56/83 del 2001, específicamente en el artículo 30 de la mencionada resolución establece que todo Estado responsable de un hecho internacionalmente ilícito está obligado, entre otros, a ofrecer seguridades y garantías

³⁰ Defensoría Delegada para la Prevención de Riesgos de Violaciones de los Derechos Humanos y el DIH, Informe de riesgo: «Violencia y amenazas contra los líderes sociales y los defensores de Derechos Humanos», Bogotá, 2017, disponible en: <http://www.observatoriodetierras.org/wp-content/uploads/2017/05/INFORME-ESPECIALLÍDERES-30-03-17-1.pdf>

³¹ Pablo, DE GREIFF, Los esfuerzos de reparación en una perspectiva internacional: el aporte de la compensación al logro de la justicia imperfecta, Revista de Estudios Socio-Jurídicos, Volumen 17, Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, 2005, p 153-199. Pág 159. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792005000300005&lng=en&nrm=is

adecuadas de no repetición, si las circunstancias lo exigen ,³² considerando esto, finalmente comprendemos a las garantías transicionales de no repetición como aquellas que velan como garante a todo individuo al cual se vulneraron o violaron sus derechos.

4.2 Derechos Humanos

El concepto de los Derechos Humanos es fundamental para entender nuestra investigación dado que este recae dentro del enfoque principal de lo que es la educación en Derechos Humanos, para ello debemos de comprender las generaciones que poseen los Derechos Humanos, su caracterización y universalidad, acogiendo también la violación de los Derechos Humanos, para así finalmente llegar a lo que es en sí la Educación en los Derechos Humanos.

4.2.1 Los Derechos Humanos (¿Qué son?)

Para comenzar nuestro trabajo desde el concepto de Derechos Humanos, es primordial aclarar en primera instancia ¿Qué son los Derechos Humanos? Pues este concepto surge recién en 1948, teniendo como antecedente la Segunda Guerra Mundial“– *tras las atrocidades cometidas por el Estado nazi de manera deliberada en contra de millones de personas, con el fin de exterminar pueblos enteros, así como otras acciones cometidas por los demás Estados en el contexto de la guerra –, los países acordaron que no era posible que esto se repitiera y que era necesario construir un marco de respeto a los Derechos Humanos de todas las personas del mundo. Había que detener estos atentados contra la dignidad de las personas, en todos los rincones del planeta.*”³³ Es por este motivo donde se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

³² Asamblea General de las Naciones Unidas, Responsabilidad del Estado por hechos internacionalmente ilícitos, Resolución n.º 56/83, de 2001, Quincuagésimo sexto periodo de sesiones, Nueva York, 2001. Artículo 30. Disponible en <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/56/83>

³³ Instituto nacional de Derechos Humanos, Informe de Derechos Humanos para estudiantes (Santiago: Instituto nacional de Derechos Humanos, 2013) Pág. 11

La Declaración procura contemplar todos los Derechos para el ser Humano, así como lo plantea Pedro Nikken³⁴; Cuando hablamos de lo que son los Derechos Humanos, nos referimos a la dignidad del sujeto (Persona) frente al estado, ya que, el poder político debe de ejercerse a servicios de él y para el ser humano, de esta manera podemos aclarar que el Estado debe garantizar el que los derechos de las personas se respeten.

Por otro lado, también poseemos el significado más clásico de lo que son los Derechos Humanos y esta definición es “*Los Derechos Humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.*”³⁵ Si ya hemos aclarado que los Derechos Humanos impulsan al Estado a que de una garantía ante el respeto de nuestros derechos, también existe otro factor importante en lo que son los Derechos Humanos y es que estos son inherentes, y por ende no importa condición ya sea étnica, racial o religiosa, todo ser humano posee estos derechos fundamentales.

4.2.2 Las generaciones de los Derechos Humanos

Al momento de hablar sobre los Derechos Humanos, debemos de posicionarnos de que estos son mencionados no solo una vez dentro de la historia, de hecho, el profesor y miembro del instituto de Derechos Humanos de Estrasburgo Karel Vasak³⁶, es quien propuso en 1979 que los Derechos Humanos poseen una evolución histórica, donde se pueden caracterizar tres generaciones que abarcan a los Derechos Humanos.

Así es, como podemos comenzar a hablar sobre las generaciones de los Derechos Humanos, las cuales se dan dentro de épocas y contextos históricos diferentes, pero que en sí abarcan completamente un todo a lo que nosotros consideremos como Derechos Humanos en la

³⁴ Pedro, Nikken. “El concepto de Derechos Humanos”. En: IIDH, Estudios básicos de Derechos Humanos I. San José, Costa Rica, 1994. Pág.15

³⁵ Naciones Unidas Derecho oficina del Alto Comisionado, “¿Qué son los Derechos Humanos?”, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx> (Consultada, 22 de mayo de 2019)

³⁶ Karel, Vasak. “Human Rights: A Thirty-Year Struggle: The Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights”, UNESCO Courier 30:11, Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organización, November 1977.

actualidad. Pero ¿Qué son y como se dan estas generaciones? Es allí donde podemos comenzar a hablar sobre la primera generación de los Derechos Humanos esto bajo los conceptos y estructura que nos menciona Magdalena Aguilar³⁷, la autora nos menciona que estas generaciones se encuentran divididas en conceptos de evolución ya sean Derechos Fundamentales (Primera Generación), Derechos Sociales (Segunda Generación) y Derechos de Solidaridad (Tercera Generación).

Teniendo esto en consideración, pro seguiremos a hablar de cada una de las generaciones; En primera instancia la generación que nos alude es la Primera Generación, la cual surge dentro de la Revolución francesa, ya que, los derechos de primera generación son los clásicos Derechos Civiles y Políticos, son aquellos que obtuvieron un más temprano reconocimiento positivo y tienen un carácter fundamental³⁸; Hablamos que son los derechos que surgen desde la construcción del Estado Liberal y que evocan al individuo como tal, algunos de estos derechos son el derecho a la vida e integridad física, y moral, lo que consideraríamos un derecho fundamental mientras que también adquiere algunos derechos que son de carácter cívico y político como por ejemplo el derecho al voto, libertad de elección o en el caso cívico es el derecho a poseer un nombre y domicilio, todos estos derechos comprenden a la libertad del humano.

Abordando los derechos de la segunda generación, podemos decir es tos derechos surgen como resultado de la II Guerra Mundial, cuando en 1944 el presidente Roosevelt propuso una segunda Bill of Rights. Tales Derechos imponen a los gobiernos la obligación de respetarlos, promoverlos y aplicarlos, pero dependiendo de la disponibilidad de recursos públicos de manera progresiva.³⁹ De esta manera tenemos ya un nuevo factor en lo que es la materia de los Derechos Humanos y es que en 1948 se estipuló que estos deben ser cumplidos y respetados por obligación.

No obstante, aún no mencionamos el que se tratan estos derechos nos hablan, aquí es lo que encasillamos como Derechos Sociales, Económicos y Culturales, refiriéndose a que su mayor

³⁷ Magdalena Aguilar. "Las tres generaciones de los Derechos Humanos"; en "Derechos Humanos Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México", N°30, (abril 1998). Pág, 93-103.

³⁸ Lourdes, Fragua. "El concepto de derechos fundamentales y las generaciones de derechos", Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud. N.º 21, México, 2015. Pág, 125.

³⁹ Lourdes, Fragua. "El concepto de derechos fundamentales y generaciones de derechos". Pág 127.

principio es salvaguardar y velar por las condiciones de vida del ser humano. Puesto que, estos surgen desde *“la idea de garantizar la base material del ejercicio de los derechos fundamentales de la primera generación y, por lo tanto, hacer posible el ejercicio en igualdad de derechos fundamentales de la ciudadanía democrática.”*⁴⁰ Quedándonos con aquella idea de que los Derechos Humanos de segunda generación surgen más que nada a reafirmar y a reestablecer los derechos de primera generación, podemos decir que la finalidad de estos son el velar por que la condición de vida del ser humano sea optima y se respeten sus derechos.

Finalmente, nos encontramos con los Derechos Humanos de tercera generación, estos son los más recientes a nuestro siglo ya que surgen aproximadamente durante los años 70' y 80', los cuales proponen los Derechos a los Pueblos y Derechos de Solidaridad, la finalidad de estos derechos son el poder trabajar en conjunto de manera internacional, además, estos mismos derechos abarcan consigo mismo tres tipos de derechos a parte siendo estos, civiles-políticos, sociales-económico-culturales y cooperación. Con esto podemos establecer que los derechos de la tercera generación abarcan y engloban todos los derechos que le preceden y buscan ponerlos en un trabajo activo bajo un trabajo de cooperación internacional.

Tras ver este recorrido de las generaciones de los Derechos Humanos podemos decir, que si bien surgen en épocas y contextos diferentes, son derechos que surgieron y englobaron a su predecesor con la finalidad de que si bien pueden hablar de realidad u objetivos diferentes, siempre se encuentren relacionados entre sí, ya sea los derechos de primera generación con los de la tercera, siendo los primeros quienes hablan de la individualidad del sujeto y el último de la colectividad de estos, se trata como una evolución de los derechos para poder encontrar el vinculo tripartito entre las 3 generaciones puesto como dijimos cada generación engloba a su predecesora, teniendo como principal fundamento la libertad para todo ser humano.

⁴⁰ Lourdes, Fragua. “El concepto de derechos fundamentales y generaciones de derechos”. Pág 128.

4.2.3 Caracterización y el concepto de los Derechos Humanos

Cuando hablamos de la caracterización y el concepto de los Derechos Humanos, nos referimos netamente a lo que refieren de estos y cuáles son las características que los componen para esto debemos de saber que existen dos perspectivas sobre los Derechos Humanos. Una de estas sostiene que los Derechos Humanos son aquellos que el Estado otorga en su orden jurídico. La segunda manifiesta que el Estado sólo los reconoce y los garantiza en alguna medida.⁴¹ Consideramos con esto que la primera es de unos matices positivistas donde es el Estado quien otorga estos derechos, mientras que la segunda se ve donde los Derechos Humanos son más inherentes, siendo el Estado el que debe de reconocerlos y velar por ellos. Por consiguiente, podemos ver las dos perspectivas las cuales se alejan mucho de la otra y de las cuales consideramos que la segunda es la más acertada en lo que respecta a los Derechos Humanos.

También es apropiado aclarar que a lo que nosotros llamamos actualmente Derechos Humanos han sido mencionado a través del tiempo y nombrados de diversas formas como, por ejemplo: Derechos Individuales o sociales, Derechos del Hombre, Derechos Innatos, Derechos Naturales, entre otros. Es importante comprender como el concepto de Derechos Humanos fue visto desde la historia con diferentes nombres, sin embargo, su punto de vista y principal visión no cambió, la cual era salvaguardar el bien estar del ser humano, en sí mismo podemos tomar el caso de cuando se conocieron como Derechos del Hombre; El que se remonta a lo que fue la Revolución Francesa donde *la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789, reconoce que los hombres nacen y permanecen libres en iguales en derechos y que las distinciones sociales no pueden estar fundadas sino en la utilidad común.*⁴² Así como podemos ir observando y retratando que la finalidad del concepto de Derechos Humanos es más bien como anteriormente mencionamos el velar por la libertad y el bienestar de todo ser humano y para esto el concepto mismo posee características que lo respalda.

⁴¹ Jorge Carpizo, "LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS". Cuestiones constitucionales N° 25, Julio-diciembre 2001. Pág 4

⁴² Pedro, Nikken. "El concepto de Derechos Humanos". Pág. 24

Para hablar sobre las características debemos de entender que los Derechos Humanos “*son la consecuencia normal de que el orden jurídico tenga su arraigo esencial en la naturaleza humana.*”⁴³ Bajo esta base es donde nos podemos motivar a hablar sobre las características de los Derechos Humanos, ya que tenemos en consideración que la esencia de los Derechos Humanos se encuentra en la naturaleza humana y por ende solo involucra al ser humano; Para esto los Derechos Naturales poseen ciertas características las cuales son: a) Inherentes, b) Universales, c) Indivisibles e interdependientes, d) Progresivos e irreversibles, e) Justiciables y Exigibles, f) Irrenunciables e g) Internacionalizados.

Como podemos apreciar los Derechos Humanos se encuentran caracterizados por un total de 10 conceptos de los cuales proseguiremos a explicar y desarrollar.

a) Cuando nos referimos a que los Derechos Humanos son inherentes, nos referimos que son primordiales para la condición humana y es que como bien Nikken nos menciona, los Derechos Humanos afectan al ser humano sólo por el hecho de serlo, son titulares de los derechos fundamentales, derechos que la sociedad no puede arrebatarse, dado que estos derechos no dependen de un renacimiento ante un ente público o al Estado y tampoco diferencian ya sea por nacionalidad o cultura; Pudiendo así decir que son derechos esenciales para todo ser humano y por consiguiente *el reconocimiento de los Derechos Humanos como atributos inherentes a la persona, que no son una concesión de la sociedad ni dependen del reconocimiento de un gobierno, acarrea consecuencias que a continuación se enuncian esquemáticamente.*⁴⁴

b) Al momento de hablar sobre que estos son universales, *la universalidad significa que todo ser humano posee una serie de derechos con independencia del país en que haya nacido o habite,*⁴⁵ es decir, que al momento de hablar sobre que los Derechos Humanos son universales hablamos y tratamos ante el contexto; Y dinámica de que son Derechos que abarcan a todo el globo sin tener restricción de lugar.

⁴³ Pedro, Nikken. “El concepto de Derechos Humanos”. Pág. 16

⁴⁴ Pedro, Nikken. “El concepto de Derechos Humanos”. Pág. 20

⁴⁵ Jorge Carpizo, “LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS”. Pág. 18

c) Cuando nos referimos a que son indivisibles e interdependientes, nos referimos bajo los conceptos de que en primera instancia los Derechos Humanos no aceptan una jerarquización ya que la característica de indivisibilidad *implica que todos los derechos, ya sean civiles, políticos, económicos, sociales, culturales o de solidaridad forman una unidad.*⁴⁶ Mientras que cuando nos referimos a que estos son interdependientes, nos referimos que no se puede elegir un Derecho y desechar los otros, dado que todos son igual de esenciales para las características Humanas.

d) Referirse de que los Derechos Humanos son progresivos e irreversibles, hace un énfasis en que los Derechos Humanos hacen referencia de que siempre se están modificando y adaptando a las nuevas necesidades del ser humano, es por eso que hablamos de progresivo. Siendo al momento de hablar que estos son irreversibles nos refiere a lo que son de la primera característica, ya que *una vez que un determinado derecho ha sido formalmente reconocido como inherente a la persona humana queda definitiva e irrevocablemente integrado a la categoría de aquellos derechos cuya inviolabilidad debe ser respetada y garantizada.*⁴⁷

e) Al momento de hablar de que estos son exigibles, queremos hacer referencia a que estos no son favores o aspiraciones, son derechos que se adjudicaron a todo ser humano, siendo que al momento de hablar que estos son justiciables nos referimos a como Nikken nos menciona *Los Derechos Humanos implican obligaciones a cargo del gobierno. El es el responsable de respetarlos, garantizarlos o satisfacerlos.*⁴⁸ Es de esta manera en que se considera que el rol del Estado el crear políticas o recursos judiciales que puedan satisfacer los Derechos Naturales.

f) Al hacer referencia que los Derechos Humanos son Irrenunciables, nos enfocamos en que nadie puede obligar o desvalorizar lo que son los Derechos Humanos y muchos menos, se

⁴⁶ Jorge Carpizo, "LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS". Pág. 23

⁴⁷ Pedro, Nikken. "El concepto de Derechos Humanos". Pág. 24

⁴⁸ Pedro, Nikken. "El concepto de Derechos Humanos". Pág. 27

puede obligar a una persona a renunciar a uno de sus derechos, puesto como ya hemos mencionado estos son esenciales

g) Finalmente nos referimos a que los Derechos Humanos son internacionalizados, lo que es algo que va con las personas y nuevamente recaíamos a nuestra primera característica que es la inherencia de estos, puesto que, *si ellos son inherentes a la persona como tal, no dependen de la nacionalidad de ésta o del territorio donde se encuentre: los porta en sí misma.*⁴⁹ Lo que quiere decir que los Derechos Humanos, sin importar donde se encuentre la persona, estos traspasan las fronteras y nacionalidades, acompañando siempre a la persona.

Tras ver este recorrido desde el concepto hasta las características de los Derechos Humanos, podemos concluir que como factor principal se encuentra la Inherencia que es lo que engloba a todos los conceptos que componen a los Derechos Humanos, pudiendo decir que sus características se ensamblan unas con las otras para formar una unidad; No son partes de un todo, sino que son como la sangre, que es única pero compuesta de múltiples elementos⁵⁰. Llevando así a la lógica de que tanto las características como el concepto llevan y parten su base desde la esencialidad de los Derechos Humanos para lo que es la naturaleza humana.

⁴⁹ Pedro, Nikken. "El concepto de Derechos Humanos". Pág. 23

⁵⁰ Jorge Carpizo, "LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS". Pág. 18

4.2.4 Universalidad de los Derechos Humanos

Al momento de referirnos al concepto de Universalidad y como este abarca a los Derechos Humanos, debemos de comprender que *el principio de la universalidad de los Derechos Humanos es la piedra angular del derecho internacional de los Derechos Humanos.*⁵¹ Comprendiendo que la Universalidad dentro de los Derechos Humanos es la base que sustenta la creación y promulgación de estos, entendemos de esta manera que la Universalidad abarca la generalidad de los derechos naturales.

De esta forma y situándonos dentro del concepto de lo Derechos Humanos, comprendemos que estos surgen como un efecto de la modernidad, dado que es dentro de esta época histórica, donde apreciamos como el pensamiento ilustrado junto a las revoluciones liberales convergen, buscando así establecer derechos para toda persona humana. Mencionamos la ilustración, como un factor que convergencia que da un pie para la creación de los D.D.H.H, esto es da bajo el concepto de la ilustración donde surgen *el iusnaturalismo racionalista y el contractualismo. El primero, al postular que todos los seres humanos desde su propia naturaleza poseen unos derechos naturales que dimanen de su racionalidad, en cuanto rasgo común a todos los hombres, y que esos derechos deben ser reconocidos por el poder político a través del derecho positivo. A su vez, el contractualismo, tesis cuyos antecedentes remotos cabe situar en la sofística y que alcanza amplia difusión en el siglo XVIII, sostendrá que las normas jurídicas y las instituciones políticas no pueden concebirse como el producto del arbitrio de los gobernantes, sino como el resultado del consenso o voluntad popular.*⁵² En otras palabras dentro de la misma ilustración encontramos posicionados dos pensamientos filosóficos los cuales tratan de abarcar en su totalidad el deber y el derecho que posee el ser humano, comprendiendo que estos van más allá de leyes político-jurídicas de entes gubernamentales, sino más bien, estas corrientes filosóficas demuestran las facultades jurídicas que el ser humano posee. Por tanto, el rasgo básico que marca el origen de los

⁵¹ Naciones Unidas Derecho oficina del Alto Comisionado, “¿Qué son los Derechos Humanos?”, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx> (Consultada, 22 de mayo de 2019)

⁵² Antonio, Pérez Luño. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Derecho y cambio social, n°9, 2007. Pág 96

Derechos Humanos en la modernidad es precisamente el de su carácter universal; el de ser facultades que deben reconocerse a todos los hombres sin exclusión.⁵³

Sabiendo que la universalidad de los Derechos Humanos, se nos refiere desde el tiempo de la modernidad también es acertado decir, que esta universalidad se encuentra configurada por tres factores. Dado a que si nos situamos desde el punto de vista racional o lógico, se comprende que por llevar el concepto universal estos deben de abarcar a todo ser humano por igual sin mirar diferencias, el segundo factor lo abarcamos desde la temporalidad, ya que el carácter universal se refiere a un supuesto lógico donde estos derechos pueden ser utilizados en cualquier temporalidad histórica referida y finalmente situándonos desde la mirada socio-cultural, entendemos a los Derechos Humanos como derechos que hacen distinción o diferencia ante una cultura, etnia o religión que sea manifestada por el ser humano. Podemos decir que la primera supone situarse en el ámbito de la razón, la segunda en el de la historia y la tercera en el de la cultura y en el del cosmopolitanismo.⁵⁴ Comprendiendo de esta manera que dentro de la universalidad de los Derechos Humanos, se entiende que todo individuo adquiere los derechos y es más, como el factor socio-cultural menciona, se entiende que todo ser humano pertenece a una sola comunidad sin disponer de etnia, cultura, raza o nivel socioeconómico, los Derechos Humanos abarcan un todo.

No obstante, si bien comprendemos el concepto de la Universalidad de los Derechos Humanos, se debe también situar una perspectiva desde la actualidad, ya que hoy en día el concepto de universalidad es mucho más potente, gracias a que vivimos bajo un mundo interconectado entre sí, donde se puede acceder a la información, saber sobre lo que sucede en el mundo, donde ya se requiere tener una conexión mucho más global, siendo estos requerimientos que vienen impuestos por esos procesos de mutua implicación económica que reciben el nombre de la «globalización»; y porque vivimos en el seno de sociedades interconectadas a escala planetaria, cuyo testimonio más evidente es Internet.⁵⁵ De esta manera apreciamos como la universalidad de los Derechos Humanos se encuentra presente y activa, gracias a la interconectividad del mundo.

⁵³ Antonio, Pérez Luño. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Pág 97

⁵⁴ Gregorio, Peces. Barba, Martínez. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho, N°15-16,2, 1994. Pág. 615

⁵⁵ Antonio, Pérez Luño. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Pág 100

Finalmente es prescindible decir que la universalidad de los Derechos Humanos, es un garante a nivel mundial, dado que, bajo la concepción del carácter universal, se aplica a que los Derechos Humanos puedan llegar a todo ser humano sin distinción alguna.

4.2.5 Violación de los Derechos Humanos

Comprendemos por violación a los Derechos Humanos, toda acción que prive de sus derechos naturales al ser humanos, ya que como hemos mencionado en apartados anteriores los Derechos Humanos son inherentes y por ende son esenciales para la vida de todo ser humano⁵⁶, por lo que se considera inadmisibles para la declaración Universal de los Derechos Humanos el violarlos, sabiendo que esta surge tras el contexto de la Segunda Guerra Mundial, donde tanto los regímenes totalitarios cometieron crímenes contra la humanidad como el genocidio del pueblo judío o en el caso de Estados Unidos quienes fueron partícipes de los lanzamientos nucleares de las bombas de Hiroshima y Nagasaki (6 y 9 de agosto de 1945) donde se cobraron miles de vidas inocentes, lo que llevo a las naciones unidas (organización surgida post Segunda Guerra Mundial) a que se pensara en un acta donde se estipularan todos los derechos naturales de los seres humanos, lo que derivó a lo que hoy en día se conoce como la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁵⁷.

No obstante y a pesar de que todo lo que hemos mencionado es parte de la base de los Derechos Humanos también debemos de mencionar, que a pesar de todo si hubieron violaciones a los Derechos Humanos tras surgida la declaración y es por ello que dejaremos este concepto para adentrarnos un poco a los tipos de violaciones que se dieron y a lo que se desencadenaron; Comprendiendo que al hablar sobre violación a los Derechos Humanos son todo aquellos actos que denigren la condición de la naturaleza humana.

⁵⁶ Pedro, Nikken. "El concepto de Derechos Humanos". Pág. 23

⁵⁷ Antonio, Pérez Luño. La universalidad de los derechos en la 'L' conmemoración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas", en Palomino Manchego, José E. y Remotti Carbonell, José Carlos (coords.), Derechos Humanos y Constitución en Iberoamérica (Libro-homenaje a Germán J. Bidart Campos), Lima, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional-Grijley, 2002, pág. 414

Para comenzar este análisis es pertinente mencionar que cuando nos referimos a violación, no es solo que no se cumplan los derechos de los seres humanos, sino que también nos referimos a las formas en las que se incumplen y bajo que hechos o circunstancias es cuando se incumplen, comprendiendo como ya se ha planteado con anterioridad que los Derechos Humanos son los derechos esenciales que cada ser humano tiene por naturaleza y como también mencionamos, el estado es el quien debiera de garantizar que estos se cumplan. Sin embargo, a pesar de todas las características ya mencionadas, tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, surgieron nuevos casos de la violación a los Derechos Humanos, siendo este el caso de Apartheid en Sudáfrica o las dictaduras militares sucedidas en Latinoamérica, en sí mismo Pérez Luño, nos habla sobre que *“los crímenes del régimen nazi, el apartheid de Sudáfrica o la dictadura de Pinochet, que negaba libertades políticas y sindicales, violaban Derechos Humanos.”*⁵⁸ Se dice que se violaron los Derechos Humanos ya que en todos estos ejemplos que hemos mencionado, el estado no realizó su principal función en lo que son los Derechos Humanos, lo que es garantizar los Derechos Naturales de todos su ciudadanos.

Es más, en muchos de estos casos, el estado fue el propulsor de estas violaciones, quienes oculto o invisibilizo que, sin importar su procedencia, religión, raza o forma de pensar, todos poseían los derechos que inclusive habían sido promulgados pocas décadas anteriores, siendo estos los casos de las dictaduras militares en América Latina o apenas pocos años como es Sudáfrica.

Finalmente, teniendo en consideración los antecedentes anteriormente presentados, además de la constante explicación sobre la esencialidad de los Derechos Humanos dentro de la naturaleza humana es prescindible decir, que la violación de los Derechos Humanos, es la mayor expresión de transgresión y violencia que se da al ser humano, donde se ocultan o sencillamente se les quita, sin tener siquiera la posibilidad de ampararse bajo la declaración por que muchas veces, estas mismas violaciones terminan en muertes.

⁵⁸ Antonio, Pérez Luño. La universalidad de los derechos en la ‘L’ conmemoración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas”. Pág. 415

4.2.6 Educación en Derechos Humanos

Al momento de hablar sobre la Educación en Derechos Humanos, debemos saber que la primera vez que se habló de educación en materia de Derechos Humanos fue en 1993 dentro del congreso mundial de los Derechos Humanos, siendo en esta conferencia donde se *destaca la importancia de incorporar la cuestión de los Derechos Humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de Derechos Humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los Derechos Humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional.*⁵⁹ Es decir, en Viena se planteó un programa de implementación donde se diera un enfoque generalizado a lo que era la Educación en Derechos Humanos, como un actor principal en lo que era la EDH desde la formación del ser humano, para esto se insta a los gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otras organizaciones multilaterales a que aumenten considerablemente los recursos asignados a programas encaminados al establecimiento y fortalecimiento de la legislación, las instituciones y las infraestructuras nacionales que defiendan el imperio de la ley y la democracia, propicien la participación electoral, promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de Derechos Humanos, incrementen la participación popular y fortalezcan la sociedad civil.⁶⁰

Esto se propuso en la junta con el fin de educar como habíamos dicho con anterioridad, pero también para informar sobre los Derechos Humanos a los ciudadanos, es decir, la Educación en Derechos Humanos posee la finalidad de llevar un plan de acción donde todos los sujetos de naturaleza humana, comprendan sus derechos desde una educación para que también puedan respetarlos, para esto se pidió que todos los gobiernos deben emprender y apoyar

⁵⁹ Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 33, 1993, Viena. Pág. 12 Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

⁶⁰ Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 34. 1993. Pág. 13

actividades de educación en materia de Derechos Humanos y difundir efectivamente información pública sobre esta cuestión.⁶¹ También se pide que los programas de servicios de asesoramiento y asistencia técnica del sistema de los Estados relacionados con las Naciones Unidas, deben poder atender inmediatamente a las solicitudes de actividades educacionales y de formación en la esfera de los Derechos Humanos, contemplando la educación especial en lo que respecta a las normas contenidas en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, y en el derecho humanitario así como a su aplicación, destinada a grupos especiales, como fuerzas militares, fuerzas del orden, policía y personal de salud.⁶² Logramos de esta forma divisar que la Educación en Derechos Humanos, no solo se ambienta dentro del ámbito educativo (Que si bien es el principal ámbito al que se refiere) Sino que también dentro diversos ámbitos donde los Derechos Humanos son de suma importancia.

No obstante, hasta ahora hemos hablado sobre los planes de acciones que la conferencia propuso, sin embargo, también estableció la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de Derechos Humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales.⁶³ El cual fue establecido a cumplirse en 2004, donde se realizó una encuesta con 21 naciones pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas, esta encuesta se encuentra relacionada a todo lo que fue a la declaración y plan de acción de Viena, en esto se habla sobre la posibilidad de un segundo decenio en esfera a la educación en Derechos Humanos⁶⁴ Esto para poder evaluar y/o desarrollar nuevos factores para la EDH, teniendo en consideración tanto los fallos del primer decenio como para iniciar otros nuevos, en particular en los países donde no se habían tomado medidas. Ello podía alentar a los agentes pertinentes a afianzar los logros y a sistematizar los esfuerzos

⁶¹ Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 82, 1993. Pág. 29

⁶² Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 82, 1993. Pág. 29

⁶³ ONU, "Declaración y programa de acción de Viena", Párrafo 82, 1993. Pág. 29

⁶⁴ ONU, "Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera." Párrafo, 31. 2004. Pág 9. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>

iniciales, a proseguir las actividades conexas y a ocuparse de los problemas y los grupos sociales a los que aún no se ha atendido.⁶⁵

Es así como podemos ver que inclusive desde los países encuestados proponen este segundo decenio, no solo para demostrar sus logros y fallos en cuanto a la educación en esfera a los Derechos Humanos, sino que también para mantener en vigencia lo que es la Educación en Derechos Humanos⁶⁶ pudiendo denotar de esta manera la importancia de lo de lo que hoy en día aún se encuentra vigente para todos los países suscritos a la ONU.

4.3 Curriculum

El curriculum como los modelos de enseñanza son el concepto que vamos a trabajar en nuestra investigación, es por eso que debemos de comprender tanto el modelo de enseñanza internacional y compararlo con el nacional, ya sea tanto en los planes de estudios y su orientación o como la planteasen de estos mismos; Ya que esto nos permitirá poder ver tanto los aciertos como falencias que giren entorno a la Educación en Derechos Humanos.

4.3.1 Modelo de enseñanza internacional

Para analizar el modelo de enseñanza internacional, nos hemos centrado en 4 países ubicados en 3 continentes diferentes para así comparar o contraponer los modelos de enseñanza internacionales, dichos países y continentes en cuestión son Estados Unidos - América, Francia y Alemania – Europa y Japón – Asia, pudiendo de esta manera también el comparar el cómo se plantean e implementan los currículos en diferentes continentes.

A modo de inicio hemos visto la similitud de estos 4 modelos educativos al ingreso de la enseñanza obligatoria la cual bordea en una edad promedio de 6 y 7 años, teniendo

⁶⁵ ONU, “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera.” Párrafo, 32. 2004. Pág 9.

⁶⁶ ONU, “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera.” Párrafo, 32. 2004. Pág 10.

excepciones en estados unidos puesto que este al ser un país con diferentes estados, estos mismos plantean la edad promedio siendo la *más común es la obligatoriedad a partir de los 6 años (así es en veinticinco Estados) o 5 años (como pasa en nueve estados), algún estado como Idaho, Alaska, Indiana (entre otros) no obliga a atender a la escuela hasta los 7 años e incluso en Pensilvania no es obligatorio hasta los 8 años.*⁶⁷ Sin embargo, es imperativo llegar a aquella media de edad del inicio del ciclo escolar, logrando visualizar aquel promedio mencionado con anterioridad de manera precisa, se encontró pertinente el hablar sobre el inicio de la escolarización obligatoria en estos países, puesto que si bien el Kindergarten es optativo, no es hasta la edad mencionada con anterioridad donde los sujetos se encuentran envueltos en un sistema educativo estructurado.

Teniendo aclarado esto, es pertinente hablar sobre los modelos de enseñanza como tal, para esto es necesario saber que los modelos de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un curriculum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas(...)Puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista,⁶⁸ de esto modo nos abarcamos a nuestro a análisis comparativo en cuanto a los modelos de enseñanza de estos diferentes países.

En primera instancia nos encontramos con japon al cual establecemos en un plano más liberal en cuanto al modelo de enseñanza se refiere, puesto que para ellos el poder crear la estructura educativa, se centra en la perspectiva tanto dentro del curriculum como la forma de enseñanza, ya que para ellos el contenido del currículo es el que define la calidad de la educación. Además, este puede favorecer o perjudicar los deseos de estudiar, así como el desempeño de los procesos educativos de los estudiantes, por lo que tiene un fuerte impacto en la difusión y administración de la educación⁶⁹, es así como identificamos que dentro del curriculum japonés, la planeación del modelo de enseñanza del país asiático, es un modelo estructurado ante tanto las necesidades educativas del estudiante como también para la del profesor,

⁶⁷ David Suriñach. "EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA". Avances en supervisión educativa, diciembre, 2017. Pág 7. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.600>

⁶⁸ Joyce, B. y Weil, M. "Modelos de enseñanza", 1985. Pág 11

⁶⁹ Masami, Isoda. y Murata, Toshio. Plan de Estudios Currículum, 2005. Pág 145

buscando generar un vínculo tripartito entre estudiante, profesor y curriculum, teniendo resultado a lo que los japoneses definen como un currículo educativo japonés ya que este es el producto integral e interdisciplinario de la comunidad educativa, en donde participan en su confección, evaluación y retroalimentación los siguientes actores: el gobierno, el ministerio de educación, representantes de sectores (primaria, secundaria, universitaria) , docentes por áreas de especialidad y expertos en materia educativa e innovación.⁷⁰

Viendo desde una perspectiva educativa el curriculum japonés, es al que se le definiría de una manera ideal al que se aspira tener, pero también tenemos los modelos educativos de Europa, en este sentido sería Alemania y Francia, donde el primero nos propone un curriculum integrado desde el desarrollo de los cerebros de los educandos, puesto que en Alemania existe un sistema escolar tripartito que se basa originariamente en la idea de que cada alumno pueda desarrollarse en el tipo de escuela correspondiente según sus necesidades y capacidades.⁷¹ Logrando así notar el cómo el sistema escolar Alemán, busca las opciones y oportunidades de cada estudiante, demostrando también un interés en lo que necesitan los jóvenes educandos; Mientras que en el francés se nos plantea la escolarización de igualdad para todos los estudiantes comprendiendo la ley de orientación y programación para el futuro de la Enseñanza de 23 de abril de 2005⁷², que fue introducida con un amplio debate nacional, renovó las misiones encomendadas al sistema educativo en función de objetivos que convergen hacia los que están formulados en la declaración final del Consejo Europeo de Lisboa, de los días 23 y 24 de marzo de 2000 (puntos 25 a 40): garantizar la igualdad de oportunidades y conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios con la adquisición de una base común de conocimientos (dominio de la lengua francesa, matemáticas, práctica de un idioma extranjero, tecnologías de la información y la comunicación, cultura humanista) y favorecer la inserción profesional de los jóvenes.⁷³ En

⁷⁰ Maria, Chacón. "Metodología y Evaluación en la educación en el Sistema Educativo Japonés, su visión Holística e integral", en *CIEMAC*, VI, 2009. Pág 5. Disponible en: http://www.cidse.itcr.ac.cr/ciemac/memorias/6toCIEMAC/Ponencias/Metodologia_y_Evaluacion_Japon_M_Chacon.pdf

⁷¹ Barbara, Schulte. "el sistema educativo Alemán". En "Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?", La caxia, 2006. Pág. 155

⁷² Ley n° 2005-380 de 23 de abril de 2005 sobre orientación y programación para el futuro de la escuela.

⁷³ Ministerio de relaciones exteriores. "el sistema educativo francés", 2007. Pág 1. Disponible en: https://es.ambafrance.org/spip.php?action=api_docrestreint&arg=0/0/pdf/sistema_educativo.pdf.

este punto ya comenzamos a ver la palabra igualdad dentro del léxico del modelo educativo, y no es que no se habla de igualdad de educación en todos los sistemas educativos a los que nos referimos, sino que es el primero en el que hacemos el hincapié en esta singular palabra, pues nos apoyamos dentro de una de las leyes que la promulgan; Además de eso, podemos vislumbrar que dentro de lo que es Europa, el sistema educativo invita a desarrollar al estudiante bajo las necesidades e intereses que estos poseen a la hora de estudiar.

Siguiendo bajo la misma línea de los modelos educativos, es hora de hablar del modelo educativo estadounidense, así como los anteriores plantea un modelo educativo de igualdad para todos los estudiantes, también se habla de la calidad de educación que se mantiene para estos, es así que el Gobierno Federal de los Estados Unidos ha sido el encargado de promover e impulsar los valores humanos dentro de la educación e invertir en forma de ayudas y fondos para mejorar la calidad, los Estados han sido y son los máximos responsables de mantener y operar las escuelas públicas de su territorio.⁷⁴ También observamos aquel impulso de preservar la calidad de la educación, sin embargo, no es posible apreciar el modelo educativo del que hablamos con este y es que para Estados Unidos así como para Alemania al poseer estados federales, no existe un solo currículum para todo el país, puesto que en *Estados Unidos no hay aprobado un currículum para todo el país [...] Así pues, son los Estados y los distritos escolares los responsables de elaborar sus propios currículos. Unos currículos que sólo definen los contenidos y estándares que tienen que adquirir los alumnos cada cierto nivel educativo pero que, en ninguno de los casos, define el número de horas que los centros deben impartir de esas asignaturas, dejándolo a la libre elección de cada centro.*⁷⁵ Con esto finalmente nos adentramos a lo que es tema de currículum, lo que es el modelo de enseñanza en sí, así mismo, como mencionamos que para pensar el modelo de enseñanza japonés este buscaba un vínculo tripartito entre los involucrados, Estado Unidos da la opción de que este modelo de enseñanza se base bajo la elección de cada distrito escolar, al igual como lo plantea Schulte alemán,⁷⁶ debido a que al ser un país con estados federales no posee un currículo único, solo implementa los libros o manuales de estudio, pudiendo también el currículo ser

⁷⁴ David Suriñach. "EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA". Pág 4

⁷⁵ David Suriñach. "EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA". Pág 9

⁷⁶ Barbara, Schulte. "el sistema educativo Alemán". En "Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?", La caxia, 2006. Pág. 155

modificado por el profesor según el contexto escolar de modo que pueden darse importantes diferencias entre las escuelas, pero también dentro de una misma escuela.⁷⁷ Llegando a ver la similitud de ambos países, que poseen estados al ellos tener la facultad de modificar el curriculum según las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, también llevamos a comparación los dos modelos educativos que poseen un solo curriculum pues poseemos en Francia que sus objetivos, contenidos y horarios se definen en el ámbito ministerial, y aparecen publicados en unos libritos que se divulgan entre el público. A los objetivos principales de «Leer, escribir y contar», se añaden unas nociones de historia, geografía, ciencias y nuevas tecnologías.⁷⁸ Podemos denotar que el sistema educativo francés al contrario de los dos mencionados con anterioridad, es más estructurado y fijo en cuanto a lo que son los contenidos; En el mismo ámbito en cuanto a un solo currículo se refiere poseemos a japonés al que con anterioridad ya habíamos mencionado, el cual posee un modelo de enseñanza donde *“el currículo se implementa básicamente en la educación pública, que es la que predomina en Japón. El gobierno suministra de material didáctico a los centros educativos y a los alumnos. Los libros de texto son elaborados por un equipo de trabajo especializado por materias. Todo libro contiene objetivo, tema, se presenta el tema con la introducción de un problema, el cual será resuelto y generará otros problemas derivados que ponen a razonar al estudiante, generando conflicto cognitivo. El libro está dirigido a desarrollar habilidades y destrezas a través de los experimentos. Simula contextos y situaciones reales, en donde se aplican los conocimientos. Promueve la curiosidad de los estudiantes y la discusión.”*⁷⁹ Cabiendo mencionar que bajo el sistema educativo japonés es donde se rompe con el esquema tradicional, ya que todo en el curriculum va bajo un sistema interdisciplinario buscando desarrollar con ello la vinculación de todas las asignaturas y contenidos, para dar así un aprendizaje completo.

⁷⁷ Barbara, Schulte. “el sistema educativo Alemán”. En “Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?”, La caxia, 2006. Pág. 156

⁷⁸ Pierre-Louis Gauthier. “el sistema educativo francés”. En “Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?”, La caxia, 2006. Pág. 34

⁷⁹ Maria, Chacón. “Metodología y Evaluación en la educación en el Sistema Educativo Japonés, su visión Holística e integral”, en *CIEMAC*, VI, 2009. Pág 5

Finalmente, hemos podido comparar y visualizar 4 modelos de enseñanzas diferentes entre sí, pero que aun así guardan algunas similitudes, siendo el único que no permite modificaciones con respecto al contexto es el francés, que posee un curriculum único y estructurado, siendo el Alemán y el Estadounidense a los que mayor libertad se les da en el currículo para adaptar a este según las necesidades de cada establecimiento, mientras que el japonés a pesar de ser un único curriculum este no posee la libertad de los dos anteriores mencionados, sin embargo, es el que se encuentra formado y pensado en tanto a las necesidad del estado, el docente y el estudiante lo que genera en si un aprendizaje interdisciplinar dentro de todos los contenidos; También podemos señalar que bajo el contexto de los 4 países la educación es exigida con igualdad para todos, buscando muchas veces el desarrollar futuras oportunidades laborales o de estudios para los educandos.

4.3.2 Modelos de enseñanza nacional

Para comenzar a hablar sobre el modelo de enseñanza nacional, es prescindible hablar de que es un modelo de enseñanza que se basa dentro de niveles a los cuales escalar generando en si una duración de 12 años de escolarización obligatoria, siendo estas divididas en Básica y Media, la primera Tiene una duración de 8 años. Todos los niños y niñas que cumplen 6 años de edad al 31 de marzo del año correspondiente, pueden acceder al primer año de este nivel, y no antes.⁸⁰ No obstante no se requiere una edad en específico para el ingreso a la enseñanza básica, para así llevar a cabo su formación general básica, mientras tenemos esto en los primeros 8 años de escolarización de los estudiantes, sigue a lo que denominamos como la enseñanza media la cual tiene una duración de 4 años y está compuesta por dos modalidades, la Humanístico-Científica y la Técnico Profesional. La edad límite para el acceso a la EM es de 18 años.⁸¹ A diferencia con la otra Al finalizar este nivel, los alumnos poseen una edad límite para tener acceso a esta y es a la mayoría de edad, una vez terminados estos 4 años de enseñanza media los estudiantes reciben sus títulos ya sea de la modalidad Científico-

⁸⁰ OEI, “Capitulo IV: estructura del sistema educacional”, en OEI, “Informe OEI – Ministerio 1993”, Santiago, 1993. Pág 6 disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/#sis>

⁸¹ OEI, “Capitulo IV: estructura del sistema educacional”. Pág 8

Humanista o Técnico profesional, siento este ultimo el cual da un titulo a los estudiantes los cuales pueden ejercer la profesión técnica que estudiaron.

No obstante, para hablar sobre el modelo de enseñanza de nuestro país y con ello hablar el cómo se encuentra estructurado el curriculum, es necesario saber que para llegar al curriculum que tenemos en la actualidad este comenzó con reformas curriculares que se dan en 1990 con el retorno a la democracia, puesto que el gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo de mecanismos de financiamientos establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios; Junto a ello, fijó como norte de sus políticas, el logro de una calidad considerable más alta y una equidad de la provisión de educación financiada públicamente. Con ello se redefinió el papel del estado en el sector: de un papel subsidiario, consiente en funciones de asignación de recursos y supervisión de marcos institucionales y educativos, en que la competencia por matrícula producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad.⁸² Comprendemos de esta manera que la primera reforma del curriculum y del sistema educativo chileno, se basó en una reforma donde el estado se responsabilizaba de la educación desde un papel subsidiario, sin embargo, también nos muestra la segregación que se da ante la competencia de la matrícula en cuanto a establecimientos educacionales, los casos del Instituto Nacional⁸³ o Liceo número 1 Javiera carrea (L1)⁸⁴ son claro ejemplo de esto, ambas institucionales las cuales por años se han caracterizado por su excelencia académica y altos porcentaje de egresados con puntajes nacionales en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero también conocidos por la selección de los estudiantes para su ingreso.

⁸² Ministerio de educación, “la educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos”, oficina internacional de educación – UNESCO, 2004. Pág 9. Disponible en:

https://www.oei.es/historico/quipu/chile/ibechile_part1.pdf

⁸³ <https://institutonacional.cl/>

⁸⁴ <http://liceo1.k12.cl/>

Esto es un ejemplo de lo que fue esta primera reforma educacional, pero no fue hasta el 2006 donde una nueva reforma educacional se dio dentro del sistema educativo chileno el cual se dio cuando los estudiantes secundarios enarbolaron una protesta generalizada, fuertemente cohesionada y masiva, abogando por mejoras en la calidad de su educación y argumentando la urgente necesidad de evitar que cualquier persona pudiese hacerse cargo de la responsabilidad de administrar un establecimiento educacional.⁸⁵ No tan solo pedían una reforma de educación en su totalidad teniendo como puntos importantes: El fin del lucro en educación, limitando el accionar del sector privado en el sistema de escuelas con subvención estatal, salvaguardar la transparencia de la inversión en educación de los dineros del Estado y eliminar los procedimientos de selección de alumnos para determinados establecimientos.⁸⁶ Es decir, uno de los puntos primordiales es eliminar lo que con anterioridad denominamos como segregación a la hora de la selección de los estudiantes, con ello también se procedió a cambiar lo que era el Marco Curricular – Utilizado en la primera reforma- a las Bases Curriculares.

Es en este punto donde finalmente llegamos a lo que son los modelos de enseñanza, debimos realizar este pequeño recorrido por 2 de las reformas educacionales para definir el modelo de enseñanza que en Chile se adopta, pues para este es debido de saber que Chile se encuentra definido para la enseñanza media con dos modelos curriculares para la enseñanza, los cuales son el Marco Curricular y las Bases Curriculares, siendo el primero donde manejamos el concepto '*marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*' definido por la LOCE, corresponde a definiciones amplias en su alcance y concisas en su forma, de objetivos y contenidos anuales, en forma que se asemeja a estándares de contenidos (aunque el término estándares nunca se ha utilizado en Chile referido al currículo). Asimismo, el marco tiene el carácter de obligatorio para todo el sistema escolar, de administración pública como privada.⁸⁷ Mientras que la segunda se da bajo la Ley General de Educación de

⁸⁵ Juan Valenzuela, Pía Labarrera, Paula Rodríguez. "*Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. principales hitos de las políticas educativas*", Revista iberoamericana de educación. N.º 48 (2008), pp. 129-145. Pág 143.

⁸⁶ Juan Valenzuela, Pía Labarrera, Paula Rodríguez. "*Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. principales hitos de las políticas educativas*". Pág 144.

⁸⁷ Cristian Cox. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue Internationale de Education de Sevres, N°56, 2011. Francia. Pág 2. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp->

2009, las cuales buscan un desarrollo desde el Ministerio de Educación quien expresa un desarrollo curricular para los niveles educacionales correspondientes a Educación Básica y Media. Siendo las Bases Curriculares de 1° a 6° básico las primeras en aplicarse encontrándose vigentes desde la fecha dada, mientras que el 2009 y con fecha del 2010 ya fueran implementadas las Bases Curriculares correspondientes a los siguientes cuatro cursos: 7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio.⁸⁸

Si bien comprendemos que el Marco Curricular lleva consigo una historia e implementación de 19 años, las Bases Curriculares, fueron un método curricular de implementación de manera paulatina para llegar hasta la totalidad de estas lo que supondría este 2019, sin embargo, ambos esquemas curriculares poseen un mismo factor, el cual es un solo modelo curricular que se encuentra implícito en la totalidad de las escuelas que piden que los contenidos expuestos en estos currículos se encuentran vistos en su totalidad, mientras que el proceso de construcción de estos modelos se da tradicionalmente en el país desde las reformas curriculares que fueron abordadas desde el Ministerio de Educación con equipos ad-hoc, tanto internos como externos, que una vez concluido el proceso de elaboración de un nuevo plan y programa de estudios, se disolvían; las reformas históricamente no incluyeron procesos de consulta a actores dentro o fuera del sistema educacional⁸⁹. Pero hoy en día con el currículum vigente en el país, se sabe de la existencia de una unidad especializada permanente del Ministerio de Educación, dedicada al diseño, evaluación y desarrollo del currículum, (Unidad de Currículo y Evaluación -UCE), y procesos amplios y sistemáticos de consulta, tanto dentro del sistema educativo (a los docentes), como fuera de éste (campo académico universitario para el caso de la educación media general, como empresariado en el caso de la educación media técnico-profesional).⁹⁰

Si bien el currículum vigente es consultado por parte de los profesores, no es creado junto a ellos o a las necesidades que estos puedan visualizar dentro de la enseñanza de los y las

<content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

⁸⁸ Ministerio de educación, “la educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos”, Pág 10.

⁸⁹ Cox Cristian. Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Pág 3

⁹⁰ Cox Cristian. Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Pág 3

estudiantes, dejando a la deriva al mayor factor que podría ayudar a comprender y entablar con mayor comprensión estos modelos de enseñanza, puesto que como es el Ministerio de Educación el cual crea y plantea los currículos y/o planes de estudios, pudiendo tener en sí una base en cuanto a estadísticas dejan distanciados a los actores principales de lo que es un modelo de enseñanza, siendo estos los profesores(as) y estudiantes, ya que no consideran las necesidades o expectativas de estos, sino más bien lo que ellos necesitan y consideran necesarios para el Estado y la sociedad.

4.4 Tratados internacionales

Los tratados internacionales lo abordaremos como conceptos, ya que como se puede ver en el esquema N° 1 (Página 4) son el principal precursor para dar el enfoque a nuestra investigación, es por ello que es primordial el definir que son estos, tanto a lo que equivale a una conferencia y un tratado que se da conforme a las naciones pertenecientes a la ONU y a lo que se refieren con cada uno de ellos.

4.4.1 Conferencia

Cuando hablamos de una conferencia en la definición que se nos da dentro de la RAE nos tomamos de la segunda definición que aparece dentro de los significados siendo está a la que se refiere a una *“Reunión de representantes de una agrupación determinada, para tratar asuntos importantes de su competencia. Conferencia de científicos sobre el cambio climático. Conferencia de jefes de Estado”*⁹¹ Sin embargo, para referirnos a lo que es una conferencia internacional, siendo la más concreta definición a una conferencia es la que se refiere a una convención ya que según el párrafo 1 del artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia se hace referencia a las *“convenciones internacionales, sean generales o particulares” como fuente de derecho, además de la costumbre internacional y los principios generales del derecho internacional, y —como fuente secundaria— las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia. El uso genérico del término*

⁹¹ RAE, Conferencia n°2 disponible en <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=conferencia>

*“convención” abarca todos los acuerdos internacionales, de la misma forma que el término genérico “tratado”. El derecho positivo también se suele denominar “derecho convencional”, para distinguirlo de otras fuentes de derecho internacional, como el derecho consuetudinario o los principios generales de derecho internacional. Por consiguiente, el término genérico “convención” es sinónimo del término genérico “tratados”*⁹²

De esta manera identificamos una conferencia o convención como el acto jurídico donde se plantea el derecho internacional, en el que además se plantean propuestas o dudas sobre los avances internacionales, en este caso las conferencias en las que asisten los países suscritos a ellos, se dan con la finalidad de tratar o vislumbrar asuntos de índole internacional, llevando así a tratados internacionales o la revisión de estos mismos con sus propuestas.

4.4.2 tratados internacionales

Un tratado internacional es una forma de reafirmar el derecho internacional que se plantea para las conferencias que giran en torno a la ONU, en este punto podemos decir que los tratados, convenios y acuerdos internacionales forman una parte fundamental en el derecho internacional. Siendo la ONU participa en las etapas de desarrollo de muchos de los aspectos del derecho de los tratados,⁹³ ya que en este sentido se ve a la ONU como un ente regulador que reafirma el derecho internacional, debido a que, en la Declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre el Estado de Derecho, los Estados Miembros reafirmaron que los Estados deben cumplir todas las obligaciones que les incumben con arreglo al derecho internacional (párr. 37). *Al hacerlo, los estados Miembros se hicieron eco del Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, que afirma que uno de los objetivos de las Naciones Unidas es «crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional».*⁹⁴

⁹² Declaraciones y convenciones y figuran en resoluciones de la asamblea general. “Definiciones de términos para la base de datos sobre declaraciones y convenciones” Disponible en: <https://www.un.org/spanish/documents/instruments/terminology.html>

⁹³ ONU. “Documentación de la ONU: Derecho Internacional” Disponible en: <https://research.un.org/es/docs/law/treaties>

⁹⁴ ONU. “Tratados y desarrollo del derecho internacional” disponible en: <https://www.un.org/ruleoflaw/es/thematic-areas/international-law-courts-tribunals/treaties-and-the-development-of-international-law/>

Es así como se nos manifiesta que los tratados dados dentro de las conferencias que procede la ONU son aquellos se describen dentro del derecho internacional, donde todos los países suscritos a la Organización de las Naciones Unidas, asumen un compromiso que prontamente en una conferencia deberán de rendir, es por ello que la ONU se compromete a mantener dentro del dominio público todos los tratados y acuerdos tanto para sujetos particulares como de los estados pertenecientes al sistema de las naciones.

El sistema de las Naciones Unidas también apoya el desarrollo progresivo y la codificación del derecho internacional mediante la labor de la Comisión de Derecho Internacional⁹⁵ la que se encomendó en la Declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre el Estado de Derecho (párr. 33).⁹⁶

⁹⁵ Ver más en: <http://legal.un.org/ilc/>

⁹⁶ ONU. "Tratados y desarrollo del derecho internacional"

Capítulo V: Contexto histórico

En el presente capítulo abordaremos el contexto histórico el cual es fundamental para la Educación en Derechos Humanos y la importancia de esta a su vez dentro del currículo chileno, puesto que Chile posee una historia previa en cuanto a lo que son los Derechos Humanos y a las violaciones de estos mismos, es por ello que consideramos necesario el realizar un contexto histórico que aborde la Dictadura Cívico-Militar vivida por Chile desde 1973 a 1989, donde se violaron los derechos fundamentales de los ciudadanos chilenos.

5.1 el golpe de estado y la Dictadura Cívico-Militar

La situación político-militar de Chile, en 1973, derivaba de un largo proceso en que los temas relativos a la libertad y la justicia social dividían profundamente las opiniones. La Derecha, en general, trataba de impedir o retrasar los cambios exigidos por otros sectores; La izquierda, por el contrario, los apresuraba a toda costa y en diferentes grados.⁹⁷ El 11 de septiembre de 1973 Chile vivió uno de los acontecimientos más importantes de su pasado reciente: un golpe de Estado que interrumpió la democracia y trajo implicancias sociales, políticas y económicas que perduran hasta hoy.⁹⁸ Sin embargo, el golpe de estado que Chile sufrió fue sólo el inicio de todo, ya que fue el que dio el inicio a lo que sería una serie de sucesos para eliminar lo que los defensores de la Dictadura Cívico-Militar llamarán una época oscura para el país, debido a esta fue la versión de extrema derecha, la que se aplicó en la que proponía que dentro de dicho sector, dominaba la tesis de que el comunismo era invencible si no se le detenía por la fuerza.⁹⁹ El comunismo al que se enfrentaban es a lo que se denominó gobierno de la UP bajo el mandato de Salvador Allende; No obstante los aplausos, elogios y celebraciones públicas, a lo largo de los tres años del gobierno de Allende, los análisis diplomáticos soviéticos y los informes reservados de la realidad chilena, implícita o

⁹⁷ Jaime Castillo. “¿HUBO EN CHILE VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS? Comentario a las Memorias del General Pinochet”. Comisión Chilena de los Derechos Humanos, 1995, Santiago. Pág 15.

⁹⁸ Marcela Cornejo (et al). “Historias de la Dictadura Militar Chilena Desde Voces Generacionales.” **Psykhe**, Santiago, v. 22, n. 2, p. 49-65, nov. 2013. Pág 50. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/603>

⁹⁹ Jaime Castillo. “¿HUBO EN CHILE VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS? Comentario a las Memorias del General Pinochet”. Pág 19.

explícitamente, giran en torno al tema de la viabilidad y reversibilidad del proceso, así como de la eventualidad de su interrupción por medio de un golpe militar. Esto terminó como un denominador común siendo este la incertidumbre.¹⁰⁰ En otras palabras, tenemos una visión donde se nos habla de lo conflictivo que los de extrema derecha consideraban al comunismo como un mal que debía ser exterminado, a pesar de que las muestras de la población presentaban una aceptabilidad ante la viabilidad del gobierno.

No obstante, El golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 no sólo abortó el poder político y administrativo del gobierno de la Unidad Popular, también inició un proceso de erradicación de su poder simbólico en el campo artístico- cultural.¹⁰¹ Puesto que el golpe de estado que se dio en la fecha anteriormente mencionada, no solo quería erradicar el gobierno de la Unidad Popular, sino que más bien, el exterminar todo rastro que se pudiese ver de lo que fue el gobierno de Allende y el comunismo, esto conllevó a lo que se denominó como “operación limpieza”. La operación limpieza abarcó un amplio repertorio de medidas y niveles, esto es desde las acciones más extremas, atentados contra la integridad física y el derecho a la vida—muerte, tortura, encarcelamiento, exilio —hasta despidos en oficinas públicas, universidades, quemas de libros, limpieza de muros, cortes de barba y pelo, cambios de nombre de calles, villas y escuelas, entre otros.¹⁰² Tal operación fue tanto un incentivo del nuevo gobierno instaurado que visibilizó el no ceder ante las demandas u opiniones, así mismo lo manifestó el diario El Mercurio quien en uno de sus titulares de la época ponía: *“Las autoridades de Gobierno han informado sobre su decisión de llevar a cabo un programa que restaure la imagen de limpieza y orden que en el pasado tuvo la capital de la República. Tal iniciativa no sólo debe recibir el apoyo de la población, sino que incentivar su voluntad de colaboración”*¹⁰³

¹⁰⁰ Olga Uliánova. LA UNIDAD POPULAR Y EL GOLPE MILITAR EN CHILE: PERCEPCIONES Y ANÁLISIS SOVIÉTICOS. Estudios Públicos, 79, 83–171. 2000. Pág 87 disponible de <https://www.cepchile.cl/la-unidad-popular-y-el-golpe-militar-en-chile-percepciones-y-analisis/cep/2016-03-03/183704.html>

¹⁰¹ Luis Errázuriz. DICTADURA MILITAR EN CHILE Antecedentes del golpe estético-cultural. Latin American Research Review, 42(2), 136–157, 2010. Pág 139. Disponible en: http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf

¹⁰² Luis Errázuriz. DICTADURA MILITAR EN CHILE Antecedentes del golpe estético-cultural. Pág 139.

¹⁰³ El Mercurio, “1973a 13 de septiembre.” En Luis Errázuriz. DICTADURA MILITAR EN CHILE Antecedentes del golpe estético-cultural. Pág 140

Es así como la sociedad chilena de la época se enfrentó a un gobierno autoritario, donde todo sentido contradictorio que se refiriese a lo que ellos planteaban debía ser erradicado, en mismas palabras de Pinochet se refiere a:

“El Presidente de la República y los miembros de la H. Junta de Gobierno son el símbolo ejecutor de esa unidad, constituyendo un Gobierno autoritario... nuestro pueblo no consentirá jamás, por pretexto alguno, el establecimiento de sistemas totalitarios de ninguna naturaleza ni origen.”¹⁰⁴

Es contradictorio pensar que Pinochet se refiere a su gobierno con un mandato autoritario mencione la 0 tolerancia a sistemas totalitarios, siendo que la dictadura cívico-militar que se dio en Chile en gran parte se puede considerar como totalitario, un ejemplo de esto es el cómo la junta militar tras asumir el poder, procedió a suspender la vigencia de la Constitución del 25, que se trataba de restablecer; cerró el Parlamento, a cuyo requerimiento decía haber acudido; Decretó estado de sitio, de guerra y de emergencia; disolvió los partidos políticos, también los que habían luchado contra el régimen Allendista; Instaló campos de prisioneros, recintos carcelarios secretos; Decretó relegaciones y, además, se auto adjudicó la facultad de exiliar a sus compatriotas y prohibir su regreso, cuando estaban en el extranjero.¹⁰⁵ Siendo todas estas expresiones de un gobierno totalitario, aún no mencionando la violación de los Derechos Humanos que es un eje fundamental dentro de lo que es la dictadura cívico-militar, dado que esto se encuentra notoriamente presente ante los sucesos acontecidos a la dictadura.

¹⁰⁴ Augusto Pinochet. “Mensaje Presidencial” Mensajes Presidenciales del 11 de septiembre: periodo 1974-1989. 1976, Santiago. Disponible en: www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/discursos/detalle?tipo=presidentes.

¹⁰⁵ Jaime Castillo. “¿HUBO EN CHILE VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS? Comentario a las Memorias del General Pinochet”. Pág 29

5.2 La violación de los Derechos Humanos en Dictadura Cívico-Militar

Bajo el marco anterior nos adentramos a lo más particular dentro de este contexto histórico, hablamos de lo que fue la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura cívico-militar, bien es sabido que desde el carácter dictatorial del gobierno de Pinochet podemos evidenciar su prueba de fuego en dos hechos: la actuación de los servicios de seguridad, particularmente la DINA y los detenidos desaparecidos.¹⁰⁶ Hemos de mencionar estos dos actores puesto que, aunque parezca irónico ambos se complementan, dado que el período de mayor número de violaciones a los Derechos Humanos, y de las más crueles prácticas, durante los dieciséis años y medio de dictadura cívico-militar en Chile, tuvo lugar bajo la conducción de la DINA, entre 1973 y comienzos de 1978.¹⁰⁷ Es decir que dentro de este periodo la DINA fue la agencia bajo el mandato de la dictadura cívico-militar la que se encargó de exterminar a lo que aquel régimen considerase una amenaza.

Las formas de exterminar o borrar a aquellas amenazas que fuesen de naturaleza humana puede variar, en cuanto a esto podemos mencionar que muchos fueron expulsados directamente por el Estado y la Fuerza Armada y/o no pudieron regresar. Otros tenían que buscar asilo político en otros países ante el miedo por sus vidas. El impacto enorme de la crueldad y el abuso de poder de Pinochet es innegable.¹⁰⁸ A pesar de ello, es fácil decir que no todos corrieron con el mismo destino de aquellos que fueron exiliados, puesto que las graves violaciones a los D.D.H.H que ocurrieron en dictadura se dieron en cuanto al asesinato político a lo que internacionalmente se le conoce como ejecuciones extrajudiciales, también se practicó mucho en el período de la DINA la desaparición forzada de personas que es, en el fondo, el asesinato de una persona, sumado a la disposición clandestina de su cuerpo, acompañado todo ello de una persistente negativa sobre la detención misma, la muerte de la víctima y el destino de sus restos. Otra violación gravísima es la sistemática práctica de la

¹⁰⁶ Jaime Castillo. “¿HUBO EN CHILE VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS? Comentario a las Memorias del General Pinochet”. Pág 29

¹⁰⁷ José Zalaquett. “Los Derechos Humanos en el régimen militar chileno”. Revista de Historia y Geografía Nº 26, Santiago, 2012, p 81-87. Pág 83 Disponible en: http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg26_trib_zalaquett.pdf

¹⁰⁸ Julia Bront. “Augusto Pinochet: el dictador eterno” Museo de la memoria, 2018, Santiago. P 1- 19. Pág 2. Disponible en: <http://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2018/05/julia-brondt.pdf>

tortura o de tratos o castigos crueles, inhumanos o degradantes.¹⁰⁹ Es decir, no solo el asesinato se vivió bajo este régimen dictatorial, sino que también las torturas, es singular el mencionar que monumentos nacionales como por ejemplo el estadio nacional se convirtieron en centros de detención y tortura en la época, no fue tan sólo ese caso, sino que también se implementaron centros clandestinos como lo fueron Villa Grimaldi, Londres 78, isla Dawson, la casona de la venda sexy, entre otros; Viendo así como también en la época de la dictadura se crearon un sin número de sitios para dar rienda suelta a aquella política de exterminio contra la oposición.

Esto es solo la muestra de lo que fueron las violaciones de los D.D.H.H a los ciudadanos chilenos, a quienes se les realizó presión psicológica, puesto que el régimen militar también consistió de algunos abusos de los Derechos Humanos menos serios, pero todavía injustos. *Durante 15 de los 17 años, Pinochet decretó y mantuvo un toque de queda entre las 20.00 y las 8.00 horas. La ley dijo: “Prohíbese el tránsito de ciudadanos, individualmente o en grupos, en vehículos o en cualquier otro medio, por la vía pública.” El toque de queda cambió la vida diaria para cada ciudadano del país; le quitó la capacidad de elegir lo que quería hacer. La consecuencia para un ciudadano que se encontró con la fuerza pública y no obedeció al primer requerimiento suyo fue que se dispararía sobre el ciudadano o su vehículo.*¹¹⁰ El toque de queda significó también el abuso del poder tanto policial como el de las fuerzas armadas, quienes fácilmente se acogían bajo el miedo como una medida disciplinaria para mantener el control dentro de la población.

El miedo fue un factor clave dentro de lo que fue la dictadura cívico-militar, miedo a salir del toque de queda, miedo a ser tomado por la DINA y más aún el miedo de no volver a ver a un familiar o amigo tras ser tomado por alguna de las instituciones que representaran al régimen, ya que por muchos años durante y después de la dictadura fue muy difícil contar las cifras oficiales de cuántas personas fueron víctimas de abusos a los Derechos Humanos. Pinochet y sus partidarios escondieron mucha de esa información. Había una cantidad enorme de personas desaparecidas. *No se sabían si escaparon del país o murieron durante*

¹⁰⁹ José Zalaquett. “Los Derechos Humanos en el régimen militar chileno”. Pág 83

¹¹⁰ “Toque De Queda y Estado De Sitio,” (12 set. 1973).

la tortura. Muchos de los cuerpos de los asesinados fueron tirados en ríos, lagos o el mar. Otros fueron enterrados sin ningún anuncio ni modo para identificarlos en lo que ahora se llama "Patio 29," un sector del Cementerio general de Santiago. Hoy en día, se sabe las cifras oficiales: "40.018 personas fueron víctimas de abusos contra los Derechos Humanos durante el régimen de facto y 3.065 fueron asesinadas o resultaron desaparecidas." Además de docenas de miles de víctimas dentro del país, el régimen militar provocó más de 200.000 exilios.¹¹¹ Lo que llevo a una deuda a la sociedad chilena ante los crímenes de Lesa Humanidad en lo que concierne a los sucesos ocurridos en la dictadura cívico-militar, que aún hoy en día se dejan entre ver.

Ante esto último, hablamos de la actualidad ya que desde nuestro presente aun vemos casos que se derivan de lo que fue la dictadura cívico-militar ese es el caso del diario La Tercera, la cual manifiesta el descontento de familiares de detenidos desaparecidos por posible indulto a ex agentes que realizaron estos actos de violación, en el artículo citan al familiar de la siguiente manera: "*Estamos frente a un gobierno que ha anunciado la libertad de genocidas, ya sea vía indultos, o a través de este proyecto de ley mal llamado "ley humanitaria"; y tanto ellos como la Corte Suprema con esta liberación de genocidas lo único que hacen es pasar a llevar a nuestros familiares y los tratados internacionales relacionados a los Derechos Humanos*"¹¹² con esto último vemos el cómo aún el dolor de los familiares de aquellos detenidos que nunca fueron hallados es presente y hoy a 46 años de la Dictadura Cívico-Militar chilena, el recuerdo y el dolor que se vivió en aquella época se encuentra más presente que nunca.

¹¹¹ Julia Bront. "Augusto Pinochet: el dictador eterno". Pág 8.

¹¹² Catalina Batarce. "Agrupaciones protestan frente a la Suprema por libertad a 7 condenados por crímenes de lesa humanidad." La tercera, 2018 Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/afdd-protesta-frente-la-suprema-libertad-7-condenados-crimenes-lesa-humanidad/265354/>

Capítulo VI: Análisis

6.1 Preámbulo antes del análisis

Frente al contexto del marco curricular nacional, se da el último ajuste en el año 2005 bajo la ley LOCE (ley orgánica de educación), este es el último bosquejo entorno a la educación y su estructuración durante la Dictadura Cívico-Militar. Por esta razón, observamos una fuerte tensión al hablar sobre EDH acosta de un currículum que fue promovido y construido durante la dictadura cívico-militar, cuya representación es la violación de los Derechos Humanos.

Durante el año 2006, en un contexto de masivas movilizaciones estudiantiles y universitarias, se planteó e instauró la Ley General de Educación (LGE), por el cual, se establece la reducción de seis años de educación básica general y aumentar a seis años la educación media, esto se implementaría en las bases curriculares en el año 2009. Con ello, el cambio en las bases curriculares en la educación básica se concretiza en el año 2010 y en el año 2012 se da en la educación media hasta 2° medio, y finalmente se esperó en el año 2018 que este cambio llegaría a los ciclos de 3° y 4° medio, pero en el 2017 hubo una negación por parte del ministerio de educación ante estas transformaciones curriculares.

Visto de esta manera, en nuestro análisis buscamos en primera parte, una comparación curricular a nivel general del currículo nacional, en donde, la EDH se encuentra situada en los objetivos transversales y con ello, se busca una conexión en los contenidos en cada asignatura, es decir, comparar el currículum nacional con la Enseñanza de los Derechos Humanos. En segunda parte, realizaremos una comparación singular en el currículo de la asignatura en Historia, Ciencias Sociales y Geografía, específicamente en el ciclo de segundo medio, pues aquí existe como principal contenido en materia de los Derechos Humanos, en relación a los siguientes hitos históricos: Segunda Guerra Mundial y Dictadura Cívico-Militar. Finalmente, realizaremos un análisis sobre la evolución de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro del currículum nacional, ya que encontramos que es pertinente e

importante el analizar los cambios curriculares que ha tenido el país, para así evidenciar las transformaciones que estos han tenido con respecto a la EDH, tomando en cuenta, que los cambios curriculares que se han producido son en base a contextos y leyes educativas diferentes y además, considerando los tratados internacionales en los que Chile pertenece.

En relación a esto, en el año 2018 se realizó un estudio sobre educación Cívica y Ciudadana de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), aplicado en niños de octavo básico de México, Colombia, República Dominicana, Perú y Chile. Sobre la afirmación de si estaría de acuerdo con un estado dictatorial si este conllevara orden y seguridad, un 57% de los niños chilenos respondió afirmativamente, mientras que el promedio general en los otros países llegó al 69%¹¹³. Este reciente estudio, nos demuestra, que la EDH a nivel latinoamericano y nacional en relación con los acuerdos internacionales, no se ha abordado en su totalidad, ya que se invisibiliza el concepto de no repetición – que se centra en no repetir las acciones acontecidas en el pasado como un ente de dolor o acontecimientos que afligen a la humanidad y las garantías transicionales de no repetición – las cuales buscan salvaguardar la memoria para que los errores del pasado no se repitan –, no están presentes en la realidad de las conciencias de los estudiantes.

Frente a esta frustración que provoca el estudio reciente de educación Cívica y Ciudadana de la IEA en América Latina en concordancia con la EDH, nos detendremos con cierta mirada de sospecha y actitud inquisidora en los documentos, planes y proyectos que a nivel local, nacional e internacional propenden a la integración de la educación en Derechos Humanos (EDH) a los sistemas educativos.¹¹⁴

6.2 El Marco Curricular y la enseñanza de los Derechos Humanos

En relación al Marco Curricular del 2009, el cual fue la última modificación del curriculum nacional bajo la LOCE, este se divide en 2 objetivos de aprendizaje, siendo los Contenidos Mínimo Obligatorios (CMO) u Objetivos Fundamentales (OF) los cuales *son los*

¹¹³ Paula Yévenes. “El 57% de alumnos de 8° básico aprobaría una dictadura”. La tercera, 2018. Disponible en : https://www.latercera.com/nacional/noticia/57-alumnos-8-basico-aprobaria-una-dictadura/131606/?fbclid=IwAR3xDRUsU2waJNw5bKXGEZCYoV0clI8M8sZNdLgI0QWewbVQs_3PGaNQ1g

¹¹⁴ Óscar Espinel. “Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica”. Pág 102

*aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.*¹¹⁵ De esta manera comprendemos a los OF-CMO son los conocimientos obligatorios que las asignaturas deben abordar en su totalidad durante el año escolar, teniendo en consideración que estos contenidos, buscan generar el desempeño del estudiante tanto en su desarrollo social e individual, abarcando los ámbitos: Sociales, laborales y cívicos. *Dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos – saberes– con vistas a un desempeño de excelencia.*¹¹⁶

De modo similar, existen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) cuya característica principal está orientado *al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media.*¹¹⁷ Dentro de los OFT encontramos las habilidades que se han estipulado deben de ser abordadas de manera transversal dentro de todas las asignaturas, dentro de estas habilidades hemos encontrado un grupo que se vinculan de manera directa o indirecta con la EDH:

Cuadro comparativo N°1 – Objetivo fundamentales Transversales y habilidades vinculadas la EDH

| Objetivo Fundamental Transversal | Habilidades |
|----------------------------------|---|
| Formación Ética | <ul style="list-style-type: none"> • valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático; |

¹¹⁵ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”. Ministerio de educación, Santiago. 2009. Pág 9

¹¹⁶ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”. Pág 10

¹¹⁷ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”. Pág 23

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad; • participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad; • reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente; • comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos; • desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable; • proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano; • conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural. |
|--|--|

En las habilidades planteadas en el Objetivo Fundamental Transversal denominado “Formación Ética” en relación a la Educación en Derechos Humanos, se abordan en el aprendizaje de los estudiantes diferentes aspectos de la vida individual y social para un bien común, pudiendo destacar las siguientes habilidades:

- 1.- La importancia de ejercer los derechos y deberes individuales en vinculación con la vida democrática.
- 2.- Valorar la familia y el matrimonio para desarrollar los aspectos sociales, afectivos y espirituales de cada sujeto.
- 3.- Aceptar y valorar la dignidad del trabajo para el bien común.
- 4.- Proteger la naturaleza y sus recursos en relación a la vida y desarrollo del ser humano.
- 5.- Generar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres para desarrollar una vida económica familiar, social y cultural.

Frente a esto, encontramos que estas habilidades en relación a la EDH, son planteadas explícitamente desde un currículum oculto, pues “conforme empezamos a entender de qué modo actúa la educación en el sector económico de una sociedad, vamos también descubriendo una segunda esfera de importancia en la que opera la enseñanza¹¹⁸, es decir, que con esta parte del currículum se buscaba desarrollar una forma de vida construida por un sistema político, económico y social basado en las relaciones de mercado (capitalismo), tomando en cuenta que la creación del marco curricular está regido por la LOCE, cuyo

¹¹⁸ Apple, Michael. “ideología y currículum”. Ediciones Akal, S.A, Madrid, 2008. Pág 13

contexto es de Dictadura Cívico-Militar, símbolo de la violación a los DD.HH y la implementación del sistema neoliberal.

En este sentido, lo que se quiso implementar en esta parte del currículum es la validación del sistema democrático, sin realizar un proceso crítico del sistema, también posee la intención de que los estudiantes vinculen a la familia y el matrimonio como un grupo activo en el trabajo y el mercado, y que el trabajo se reconozca y valore de manera tanto individual como en el trabajo en equipo, como una forma esencial de la dignidad generando un espíritu emprendedor, además cuando se habla de la naturaleza y sus recursos se centra en cómo el ser humano puede utilizar su medio natural para sus objetivos e intenciones, en otras palabras, no se desarrolla la conciencia de proteger a la naturaleza entendiéndose como una relación ser humano- medio, y finalmente, existía una exclusión a otras formas de vida, por ejemplo: que la vida en la sociedad no solo existen hombres y mujeres sino que también toda una diversidad de género que puede formar una familia y no existe el concepto de comunidad al momento de desarrollar los conceptos familia, matrimonio, sociedad, entre otros.

6.3 Las Bases Curriculares y la enseñanza de los Derechos Humanos

Frente al ámbito de la educación de los Derechos Humanos, las últimas actualizaciones del currículum nacional presentan lo siguiente:

*“Las presentes bases curriculares mantienen los principios rectores de la constitución política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país.”*¹¹⁹

Por otro lado, la conferencia de Viena en 1993 en relación a la educación en Derechos Humanos dice lo siguiente:

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma el importante y constructivo papel que desempeñan las instituciones nacionales de promoción y protección de los Derechos Humanos, en particular en lo que respecta a su capacidad para asesorar a las autoridades

¹¹⁹ MINEDUC. “Bases curriculares”. Ministerio de educación, Santiago. 2009. Pág 11

*competentes y a su papel en la **reparación de las violaciones de los Derechos Humanos**, la divulgación de información sobre esos derechos y la educación en materia de Derechos Humanos.*¹²⁰

Con respecto a esto, analizamos que el currículum nacional en relación a la EDH, es contradictorio y controversial debido a que, las bases curriculares se rigen por la constitución política del país, cuya ley madre es constituida durante la Dictadura Cívico-Militar, si bien ha tenido modificaciones, la constitución sigue siendo símbolo de un período en donde se violaron todos los Derechos Humanos. Dentro de esto, la conferencia de Viena de 1993, promulgó de manera clara que las instituciones nacionales tienen que promocionar, proteger y asesorar a las autoridades en la reparación de las violaciones de los Derechos Humanos, cuya divulgación de los Derechos Humanos es por medio de la educación, en este sentido, como ya mencionamos, sigue vigente la constitución política de 1980.

No obstante, tenemos que destacar en cierta forma, que el currículum genera la posibilidad en EDH, pero desde una perspectiva antropológica y ética, es decir, desde una mirada individual del sujeto en sociedad, siendo que la EDH debería ser una enseñanza dialéctica entre el individuo, la sociedad y viceversa. *Por esto, cualquier programa de educación sobre DUDH debería considerar como esencial un ejercicio pedagógico cuyo objetivo sea influir en la cultura ciudadana de los educandos, es decir, en sus actitudes y conductas.*¹²¹ Ante esto tomamos como primer punto importante a comparar los objetivos generales tanto de educación básica como media, los cuales se rigen por las siguientes leyes.

A. Objetivos Generales de la Educación Básica (regido por la Ley General de Educación N° 20.370)

A.1 Artículo 29: La Educación Básica tendrá como Objetivos Generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:¹²²

¹²⁰ Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 36. 1993. Pág. 13

¹²¹ Abraham, Magendzo. María Toledo. "EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: CURRÍCULUM HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DEL 2° AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA. SUBUNIDAD "REGIMEN MILITAR Y TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA". Estudios pedagógicos, 35(1), 139-154, Valdivia. Pág 142.

¹²² MINEDUC. "Bases curriculares". Pág 12

Cuadro comparativo n°2 - Objetivos de educación general Básica.

| | |
|--|--|
| Objetivos de educación general Básica. | |
| Personal y Social | Ámbito del conocimiento y la cultura |
| c. Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos | b. Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia. |
| d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los Derechos Humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. | g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática. |
| | h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medioambiente |

B. Objetivos Generales de Educación General Media (regido por la Ley General de Educación N° 20.370)

B.1. Artículo 30: La Educación Media tendrá como Objetivos Generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ¹²³:

Cuadro comparativo n°3 - Objetivos de educación general Media

| | |
|--|---|
| Objetivos de educación general Media | |
| Personal y Social | Ámbito conocimiento y la cultura |
| b. Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. | c. Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad. |
| c. Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. | i. Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. |
| d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los Derechos Humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes | j. Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan. |

¹²³ MINEDUC. "Bases curriculares". Pág 14.

| | |
|---|--|
| y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. | |
| | k. Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado. |

En los Objetivos Generales de Educación Básica General y Educación Media (ver cuadros 2 y 3) en relación a la EDH, analizamos que en ambos ciclos se rigen por la LGE en donde, la educación básica se focaliza en el artículo 29 y por otra lado, la educación media se centra en el artículo 30, ambos se encuentran en un punto en común frente a los objetivos generales, siendo estos no obligatorios al momento de ser desarrollados en los diferentes conocimientos que ofrece el currículo nacional (matemáticas, lenguaje, historia, entre otros), en otras palabras, los objetivos generales que desarrollan la educación en los Derechos Humanos, no son imprescindibles en su profundización en las demás asignaturas escolares.

En este sentido, al momento de comparar y analizar ambos ciclos en relación a los objetivos generales para EDH, existen cuatro puntos en común, dos pertenecientes al ámbito personal y social (tanto en la educación básica general como la educación media los objetivos generales C y D), y dos que se encuentran en el área de conocimiento y cultura (en la educación básica los objetivos generales G y H, y en la educación media los objetivos generales I y J). En el primer ámbito de los objetivos generales, se encuentran las relaciones socioculturales heterogéneas que pueden comprender y establecer las y los educandos y, por otro lado, se fomenta el desarrollo y conocimiento del sistema democrático para profundizar

en una conciencia cívica en relación a los Derechos Humanos. En la segunda área (conocimiento y cultura), se impulsa al cuidado del medio ambiente y, por otra parte, el conocimiento de la historia nacional para apreciar las diferentes aristas de la historia (religión, política y cultura) con la finalidad de generar una conciencia globalizada de nuestro tiempo presente. No obstante, los objetivos generales de 7° básico a 2° medio, se aprecia que no poseen como finalidad generar una conciencia transformadora sobre los Derechos Humanos, sino más bien están contruidos para que los estudiantes generen conocimientos y posibles acciones futuras que no pasan más allá de ejercer el derecho a voto del sistema democrático, tolerancia a las diferentes culturas y un cuidado al medio ambiente.

Esto es debido a que *“los llamados Derechos Humanos, los drits de l’homme, no son otra cosa que los derechos de los miembros de la sociedad burguesa, es decir del hombre egoísta, separado del hombre y de la comunidad”*¹²⁴, entonces no podemos obviar que vivimos en un sistema capitalista en donde la neoliberalización de la vida (salud, vivienda, educación, entre otras necesidades) se expresa en la cotidianidad y totalidad de las relaciones sociales, es por ello, que consideramos a la conciencia histórica como un punto fundamental en la educación, dado que es parte constitutiva y eventualmente constituyente del momento histórico vivido, cuyas proyecciones futuras dependen de la visión social y personal entre la relación del pasado con el presente que se genera en su vínculo con el entorno en donde se desarrolla el sujeto. Es por ello, que las *“prácticas y discursos de la EDH funcionarían dentro de las modalidades gubernamentales de los estados modernos como ejercicio de control sobre las poblaciones”*¹²⁵, en otras palabras, las poblaciones se encuentran dentro de las lógicas del mercado y la globalización del capitalismo al igual que la EDH.

6.4 Análisis comparativo Marco Curricular y Bases Curriculares

Para realizar el presente análisis comparativo entre el Marco Curricular y las Bases Curricular, es necesario primero entender que ambos currículos nacen en diferentes contextos políticos

¹²⁴ Karl Marx. “Sobre la cuestión judía 1844”. En Karl Max “Páginas malditas”. Pág 31.

¹²⁵ Óscar Espinel. “Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica”. Pág 102

y sociales, no así bajo el contexto económico, pues el sistema neoliberal es la herencia de una a la otra. Dentro de esto, el primero es mencionado y promulgado bajo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) entre finales de la Dictadura Cívico-Militar para ser exactos el 10 de marzo 1990, justamente el último día del régimen dictatorial anteriormente mencionado, teniendo como finalización dentro del período de la ex presidenta Michelle Bachelet 2009, cuyo objetivo es fijar los requisitos mínimos de conocimientos que se deberían de ejecutar en la enseñanza general básica y media. Por otra parte, las Bases Curriculares son legisladas por la Ley General de Educación (LGE) como respuesta a las movilizaciones sociales secundarias y universitarias durante el año 2006, siendo en el 17 de agosto de 2009 donde se logró su promulgación, la finalidad de esta es establecer los saberes mínimos de aprendizaje que debieran exigirse en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Para lograr nuestro análisis tanto del Marco Curricular como de las Bases Curriculares, hemos realizado un cuadro comparativo donde se muestran las habilidades – Marco Curricular – y actitudes – Bases Curriculares – en relación a la EDH:

Cuadro comparativo N°4 Habilidades de aprendizaje y actitudes de aprendizaje

| Marco Curricular /Habilidades de aprendizaje | Bases Curriculares/ Actitudes de aprendizaje |
|---|--|
| Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático; | c. Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. |
| Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad; | d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los Derechos Humanos y valorar la |

| | |
|--|--|
| | participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. |
| Reconocer la importancia del trabajo – manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente | i. Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. |
| Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable | j. Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan. |
| Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano | |
| Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural | |

Comprendiendo que *la memoria colectiva se relaciona con la identidad, tanto colectiva como individual, en tanto que el pasado común preservado por medio de instituciones, tradiciones,*

*símbolos y creencias, es crucial para delinear la identidad presente*¹²⁶. En este sentido, al comparar las modificaciones curriculares y su vinculación con la EDH, analizamos que existen algunas variedades entre estos programas de estudios, por ejemplo: en las Bases Curriculares toman en consideración el respeto de opiniones y diversidades socioculturales como también fomentar el pensamiento crítico. Consideramos que las transformaciones de los planes de estudios de la LGE son una extensión y herencia de la LOCE, esto se demuestra en la idea de preservar la democracia, la comprensión de la naturaleza como un recurso natural para el uso del ser humano y la perspectiva de valorar la evolución histórica del país.

¹²⁶ Cataño, Carmen. "Jörn Rüsen y la conciencia histórica". Pág 227

6.5 el curriculum de historia y la educación de los Derechos Humanos

Introducción al Marco Curricular en Historia, Ciencias Sociales y Geografía en enseñanza media:

El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado¹²⁷.

Cuadro de análisis N°1 - Currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de 1° medio a 4° medio (Marco Curricular)¹²⁸

| Curso | Contenidos mínimos obligatorios | Objetivos Fundamentales | Objetivos Fundamentales Transversales |
|--------------|--|--|--|
| 1° año Medio | <p>1. La Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras</p> <p>2. La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional</p> | <p>1. Comprender que las Guerras Mundiales tuvieron características distintivas sin precedente dada su escala planetaria, la movilización de la población civil, el número de víctimas, la tecnología utilizada y los efectos en el reordenamiento político internacional.</p> <p>2. Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos |

¹²⁷ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”. Pág 195.

¹²⁸ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media” Págs. 241 a 263.

| | | | |
|--------------|---|---|--|
| | 3. El mundo en la segunda mitad del siglo XX | <p>que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.</p> <p>3. Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.</p> | |
| 2° año Medio | <p>1. Persistencia de pueblos y culturas indígenas</p> <p>2. El legado colonial</p> <p>3. La conformación del estado-nación</p> | <p>3. Reconocer las principales propuestas del liberalismo y su influencia en las transformaciones políticas y culturales durante el siglo XIX.</p> <p>8. Valorar el aporte de la diversidad de tradiciones, pueblos y culturas en el desarrollo histórico de la comunidad nacional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos • Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser |
| 3° año Medio | <p>1. Chile en el mundo de entreguerras</p> <p>2. Chile a mediados de siglo</p> <p>3. Las transformaciones estructurales</p> <p>4. El régimen militar</p> <p>5. El proceso de</p> | <p>1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.</p> <p>2. Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social.</p> <p>3. Reconocer las transformaciones estructurales de mediados de siglo como manifestación de un proceso de democratización amplia de la sociedad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar los actores, la historia, las Tradiciones • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el |

| | | | |
|--------------|---|---|--|
| | recuperación de la democracia | chilena. 4. Problematicar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica. | principio de igualdad de derechos • Valorar y respetar las ideas distintas de las propias |
| 4° año Medio | 1. El Estado de Derecho en Chile 2. El ejercicio de la ciudadanía 3. Responsabilidades Ciudadanas 6. El mercado del trabajo y la legislación laboral | 1. Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social. 2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana. 3. Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar. 4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia. 5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad. 6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones. | • Reconocer la importancia del relacionándolas con la situación del empleo en Chile. • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter Democrático • Ejercitar de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad • Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad • Conocer y valorar los actores, la historia, las |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>7. Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.</p> <p>8. Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral</p> <p>9. Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile.</p> <p>10. Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.</p> <p>11. Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre éstos.</p> | <p>tradiciones (...) en el contexto de un mundo crecientemente globalizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias • Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano • Reconocer la importancia del trabajo |
|--|--|---|--|

Introducción a las bases curriculares en Historia, Ciencias Sociales y Geografía en Educación General Básica y Media:

*Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera **entregar conocimientos, habilidades y actitudes** que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.¹²⁹*

Cuadro de análisis N°2 Currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de 2° Medio (bases curriculares)¹³⁰

| Unidad | Objetivo de aprendizaje | Indicadores de Evaluación | Actitudes de aprendizaje |
|--|---|---|--|
| UNIDAD 1 Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo | OA 3 Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, | > Establecen relaciones entre la fragilidad del orden mundial de entreguerras y el surgimiento de la Segunda Guerra Mundial, basándose en distintas fuentes, valorando la paz y | A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, |

¹²⁹ Mineduc. “Bases curriculares”. Pág 176.

¹³⁰ Mineduc. “Bases curriculares”.2009

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.</p> | <p>resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>> Explican el enfrentamiento ideológico de los distintos regímenes políticos de la época, considerando los ámbitos políticos, económicos y sociales, valorando alternativas de convivencia pacífica en el presente.</p> <p>> Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a</p> | <p>religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p> <p>B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p>E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes y valorando los derechos fundamentales de todas las personas.</p> | <p>responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes</p> <p>F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p>H. Desarrollar actitudes</p> |
| | <p>OA 4 Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias</p> | <p>> Emiten juicios sobre el efecto de la Segunda Guerra Mundial para la vida de las personas, en ámbitos como la pérdida de hegemonía política y económica de Europa, así como el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias, con</p> | <p>favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.</p> | <p>el fin de generar empatía con los actores del periodo. > Caracterizan el inicio del proceso de descolonización en África y Asia, enfatizando en el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción.</p> <p>> Reconocen y valoran los esfuerzos de la sociedad internacional por generar un sistema que evite la reiteración de genocidios y otras violaciones masivas y sistemáticas de los DD. HH. de la población (ONU, Declaración de DD. HH., creación de la Corte Penal Internacional, y sus reflejos regionales, OEA, Declaración Interamericana de DD. HH., Corte Interamericana, entre otros).</p> <p>> Evalúan la eficacia de los acuerdos de las conferencias de paz y el</p> | <p>I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | nuevo marco regulador de las relaciones internacionales del periodo, como por ejemplo la ONU, la Declaración Universal de los DD. HH. y la Corte Interamericana de Justicia, y su proyección al presente | |
| UNIDAD 2 El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile | OA 9 Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros | > Evalúan los efectos sobre las personas de la ampliación de derechos civiles para grupos marginados, tales como afrodescendientes, mujeres, inmigrantes, entre otros, valorando el respeto y defensa por la igualdad de derechos esenciales de todas las personas. | A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la |
| | OA 10 Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la | > Comparan algunos ejemplos de golpes de Estado y dictaduras militares de Latinoamérica entre las décadas de 1960 y 1970 a partir de criterios (por ejemplo, antecedentes | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>Revolución cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros) y la violación de los derechos humanos.</p> | <p>del proceso, actores relevantes, ideologías, medidas políticas, violencia, situación de los derechos humanos, entre otros), comunicando sus conclusiones a partir de diversas técnicas (oral, escrita, visual). > Emiten un juicio crítico acerca de la violación de los derechos humanos en distintos países de Latinoamérica en el marco de las dictaduras, valorando los compromisos actuales de respeto irrestricto de estos derechos.</p> | <p>convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p>E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes</p> <p>F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> |
| | <p>OA 15 Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.</p> | <p>> Analizan relatos de familiares y miembros de la comunidad cercana sobre el proceso de dictadura cívico-militar a partir de criterios (por ejemplo, roles ejercidos, posición política, emociones producidas, visión de futuro, entre otros), considerando la injustificabilidad de la violencia, la tortura, la</p> | <p>H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> <p>I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>persecución, entre otros, en el marco de los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p>> Reconocen la memoria y su diversidad como una forma de reconstrucción del pasado y comprensión del presente, a través de la indagación o visitas a memoriales, sitios de memoria y museos, valorando el patrimonio histórico local y nacional.</p> | <p>desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p> |
| <p>UNIDAD 3 Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile</p> | <p>OA 16 Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.</p> | <p>> Explican por qué el golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho en el presente.</p> <p>> Ejemplifican actores, políticas y acciones del Estado destinadas a la violación sistemática de los derechos humanos en dictadura, valorando la defensa irrestricta de estos derechos.</p> | <p>A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>> Ejemplifican acciones emprendidas por grupos e instituciones en defensa de los derechos humanos (o de las víctimas) en dictadura, valorando el derecho a la verdad y la justicia en función de las garantías de reparación y de no repetición.</p> <p>> Analizan casos de víctimas de violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como, por ejemplo, informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.</p> | <p>B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p>E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes</p> <p>F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> |
| | <p>OA 19 Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de</p> | <p>> Explican el rol de algunos actores clave en la recuperación de la democracia, tales como los movimientos sociales, partidos políticos y otras instituciones civiles y</p> | <p>H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.</p> | <p>religiosas, valorando su diversidad ideológica.</p> <p>> Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia, comprendiendo la multicausalidad del proceso.</p> <p>> Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los países, a través de casos vigentes en el mundo.</p> | <p>necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> <p>I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p> |
| <p>OA 20 Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico- militares, el consenso generado en torno a la</p> | <p>> Analizan la importancia de la reivindicación de los derechos humanos, considerando informes, acuerdos, tratados y casos específicos en Chile ligados a medidas de reparación del Estado chileno, valorando la promoción de los derechos</p> | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación</p> | <p>fundamentales de todas las personas y el compromiso del Estado y la sociedad por respetarlos y promoverlos.</p> | |
| | <p>OA 21 Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros</p> | <p>> Analizan las demandas de distintos grupos a la luz de los principios de derechos humanos, tales como personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.</p> | |
| <p>UNIDAD 4 Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad</p> | <p>OA 22 Analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos</p> | <p>> Reconocen que el concepto de derechos humanos refiere tanto al conjunto de normas del derecho internacional como a los valores que inspiran un trato de respeto y valoración de otros, y una imagen o ideal de sociedad basada en los principios de igualdad y libertad de todas</p> | <p>A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil,</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>vinculados a los grupos de especial protección.</p> | <p>las personas, sin exclusión.</p> <p>> Identifican los derechos humanos a partir de situaciones concretas en que son ejercidos, respetados o vulnerados, reconociendo una tipología que los agrupe según los diversos aspectos de la vida de las personas.</p> <p>> ejemplifican el carácter de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad de los derechos humanos con base en ejemplos concretos, reconociendo la importancia de respetarlos sin excepción alguna.</p> <p>> Explican la importancia de que exista una institucionalidad de los derechos humanos, considerando acuerdos, convenios, leyes e instituciones que promuevan y protejan a las</p> | <p>edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p> <p>B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p>E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes</p> <p>F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p> <p>H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>personas, valorando su rol para la vida en sociedad.</p> <p>> Reconocen las funciones y limitaciones de la institucionalidad nacional e internacional de protección de derechos humanos, a través de su actuación en casos específicos de vulneraciones de derechos.</p> <p>> Analizan críticamente un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo, diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos indígenas, para valorar y comprender la legalidad e institucionalidad nacional en igualdad de derechos, así como sus desafíos pendientes</p> | <p>medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> <p>I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>OA 23 Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.</p> | <p>> Reconocen los principios y elementos que constituyen el Estado de derecho en Chile, dando ejemplos concretos que permitan identificarlos, con el fin de valorar su existencia al servicio de la persona humana y la promoción del bien común.</p> <p>> Evalúan el funcionamiento del Estado de derecho en Chile, considerando elementos como la regulación del poder de los gobernantes, la transparencia de la acción del Estado y el resguardo del respeto a la dignidad humana, reconociendo la importancia de su resguardo para la vida democrática.</p> <p>> Reconocen los mecanismos de orden jurídico a través de los cuales el Estado busca resguardar el ejercicio de</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>los derechos humanos en Chile, como por ejemplo recursos de protección y de amparo, leyes antidiscriminación, entre otros, a través de ejercicios de simulación para una adecuada comprensión de ellos.</p> <p>> Discuten acerca de la necesidad de perfeccionamiento del Estado de derecho, de su defensa y de los riesgos a que está expuesto, a partir del estudio crítico de diversas fuentes, reconociendo su importancia en el resguardo de una convivencia pacífica y participativa en la sociedad.</p> <p>> Evalúan las diversas expresiones de participación ciudadana en un contexto democrático, considerando mecanismos institucionales (sufragio y</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>participación formal, derechos y deberes garantizados por ley) y sociales o comunitarios (agrupaciones, colectivos y otras formas de carácter informal), a través de ejemplos concretos, valorando el aporte de cada una de ellas.</p> | |
| | <p>OA 24 Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.</p> | <p>> Describen desafíos del Estado en torno a la reducción de la pobreza y la desigualdad utilizando información estadística, reconociendo la importancia de buscar soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.</p> <p>> Identifican barreras que limitan el ejercicio de los derechos de grupos históricamente discriminados, a través de la información que provee el Instituto de Derechos Humanos en Chile, reconociendo la importancia de buscar</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>soluciones al respecto en pro del resguardo de derechos de las personas.</p> <p>> Evalúan el funcionamiento de la institucionalidad ambiental vigente en casos emblemáticos como Pascua Lama, HidroAysén, Alto Maipo, Isla Riesco y Barrancones, demostrando interés ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p> <p>> Determinan las responsabilidades ciudadanas en la contribución a la mantención, respeto y fortalecimiento del Estado de derecho en Chile a partir del estudio de fuentes escritas y audiovisuales que ilustren casos de acción y omisión de dichas responsabilidades, reconociendo el rol que los y las jóvenes cumplen en la</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>mantención del orden democrático.</p> <p>> Evalúan la calidad de vida de la ciudad o localidad en la que viven a partir de temáticas tales como el acceso a servicios públicos, sistema de transporte, seguridad ciudadana, uso de espacios públicos, contaminación, etc., reconociendo que las diversas formas de participación ciudadana aportan a la construcción de espacios con mayor sustentabilidad social, económica y ambiental.</p> | |
| | <p>OA 25 Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o</p> | <p>> Cuestionan situaciones de discriminación frente a la diversidad humana, a partir del estudio de diversas fuentes, relevando la diferencia como un elemento inherente a las sociedades y que requiere ser respetado por ser una manifestación de la libertad y de la dignidad humana.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.</p> | <p>> Reconocen las oportunidades y desafíos que la progresiva consolidación de un ordenamiento jurídico internacional entrega para evitar toda forma de discriminación.</p> <p>> Proponen alternativas de solución para evitar situaciones de discriminación arbitraria con base en algunas de las formas en que se expresa (raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad), promoviendo actitudes personales y sociales que</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>aporten a una convivencia pacífica de la sociedad.</p> <p>> Analizan los principales aportes de la ley que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio), a través de ejemplos concretos, reconociendo su importancia para avanzar en la construcción de una sociedad menos discriminadora.</p> | |
|--|--|--|--|

6.5.1 Análisis cuadros de análisis N° 1 y 2

En este siguiente análisis y comparación del currículum nacional de Historia, Ciencias Sociales y Geografía, se abordarán dos procesos de cambios curriculares bajo las leyes educativas, primero el Marco Curricular de primero a cuarto Medio (2009) por la LOCE y segundo las Bases Curriculares de segundo Medio (2009-2015) por la LGE.

Siguiendo con esta línea, el Marco Curricular de 1° a 4° Medio, el cual engloba los siguientes contenidos: las guerras mundiales y fría, la primera mitad del siglo XX en Chile, las problemáticas que conllevaron al quiebre de la democracia vista desde 1970 y el sistema democrático post golpe militar en Chile. Con respecto a los contenidos y su vinculación con la EDH, analizamos que existen principalmente en tres Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (ver cuadro comparativo N° 3), estos son:

- 1.- Valorar el carácter democrático en la sociedad.
- 2.- Conocer, comprender y actuar en conformidad con el principio de igualdad de derechos.
- 3.- Valorar el carácter único de cada individuo y por tanto, la diversidad de los modos de ser.

En este sentido, consideramos que el Marco Curricular no genera un acercamiento a la EDH, desde muchos puntos de vista, primero es creado durante la Dictadura Cívico- Militar, segundo invisibiliza los procesos históricos de Chile pues no se aborda como unidad la Dictadura Cívico- Militar ni menos las violaciones a los DD.HH, y por último, los OFT en relación a EDH existen pero desde una mirada de no cuestionar ni transformar el presente en vinculación con el pasado.

Este último, cuyos contenidos abarcan desde la mitad del siglo XX en adelante (principalmente Dictaduras Militares en América Latina y la Segunda Guerra Mundial), en relación a la Educación en los Derechos Humanos, vemos que existe una vinculación con la enseñanza de la historia, pues se abordan en: la unidad, los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación y las actitudes de aprendizaje(ver cuadro comparativo 3). No obstante, tal cual como inicia la introducción de este documento, existe una promesa

curricular en abarcar todos los componentes que existen en este, por el cual, quedan excluidas las habilidades de aprendizaje, pues estas últimas sólo se centran en desarrollar el pensamiento histórico desde una mirada ahistórica, es decir, inconexa con los contenidos y actitudes que se propone lograr en el aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, la profundización de la EDH con el currículum de historia en 2º medio, es trabajada desde una mirada catastrófica y/o victimizadora de la historia, es ahí donde surgen las garantías de no repetición son uno de los elementos que componen los procesos de justicia transicional y buscan que no se vuelvan a repetir los hechos que dieron lugar a las violaciones de los Derechos Humanos, cuya finalidad es mantener el sistema político, social, cultural y económico en armonía y/o reconciliación con el pasado.¹³¹ En este sentido, los contenidos dentro del currículum en relación a la EDH, no están siendo desarrolladas desde un sentido crítico ni transformador en la enseñanza de la historia en la actualidad. *“De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”*¹³², evidentemente, existe un currículum oculto, es decir, una doble intención, porque vemos un desarrollo de una cultura en relación a la EDH, teniendo como finalidad mantener el control de la sociedad actual, esto se comprueba en las actitudes que este currículum profundiza, como por ejemplo: respetar la igualdad de derechos y la diversidad cultural, valoración de la democracia, protección del medio ambiente e igualdad de derechos. Pero, ¿por qué el currículum de historia en relación a EDH se adentra en generar una cultura para mantener el control social?, esta respuesta se encuentra en la relación que existe entre el pasado y presente para futuras acciones y proyecciones futuras (conciencia histórica), pues frente a los contenidos del currículum, todo pasado es catastrófico, en donde existieron violaciones en los Derechos Humanos, en el presente existe con respaldo internacional y nacional una protección activa de los Derechos Humanos y la conservación del futuro democrático está en las manos de todos los ciudadanos.

¹³¹ Carlos Duque, Laura Torres. “LAS GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN COMO MECANISMO PERMANENTE PARA LA OBTENCIÓN DE LA PAZ”. Pág 269.

¹³² Michael Apple. “Ideología y Currículo”. Educaciones Akal S.A, Madrid, 2008. Pág 13.

No obstante, a nivel mundial y nacional existe *“injusticia, inequidad, pauperización masiva de la mano de la creciente acumulación y concentración de la riqueza, barbarie e incremento de las diferentes formas de violencia, etc.”*¹³³, es decir que en nuestro presente todavía existen violaciones de los Derechos Humanos, y con ello es posible figurar que los tratados internacionales que hablan relación a la EDH en Chile están vagamente trabajados tanto por el Estado y como sistema escolar

6.6 La evolución de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro del curriculum nacional de acuerdo a los tratados internacionales.

En el presente análisis, indagaremos dentro de dos grandes aristas: los tratados internacionales de referentes a la EDH (conferencia de Viena en 1993 y los logros y fallos en el decenio de la EDH 1995- 2004) y la evolución de la enseñanza de los Derechos Humanos dentro del currículo nacional y el currículo de Historia, Ciencias Sociales y Geografía de segundo medio.

Conferencia de Viena de 1993:

*33. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los Derechos Humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de Derechos Humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los Derechos Humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional*¹³⁴

¹³³ Óscar Espinel. “Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica”. Pág 104

¹³⁴ Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 33. 1993. Pág, 12

Promoción y protección de los Derechos Humanos, Información y Educación (documento de la ONU):

a. Logros: 14. *En casi todas las respuestas se destacaban las medidas adoptadas en el sistema escolar como, por ejemplo: la revisión de los libros para suprimir los estereotipos y recoger los principios de los Derechos Humanos, la reparación de material docente y la organización de actividades extraescolares*¹³⁵

b. Fallos: 25. *Una cuestión pendiente a la que se debería dedicar más atención es el problema de las metodologías adecuadas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos, y en particular el modo de fomentar el aprendizaje de los Derechos Humanos desde la vida cotidiana de las personas. Esto también se subraya en relación con el sistema escolar, ya que en algunos países la educación oficial se basa tradicionalmente en los conocimientos y ese planteamiento no lleva por sí solo a los cambios de actitud que se persiguen con la educación en la esfera de los Derechos Humanos. Por consiguiente, algunos gobiernos destacaban la necesidad de investigar en relación con las metodologías educativas, los instrumentos de evaluación y el examen de las repercusiones*¹³⁶

Frente a las citas previas, indagamos que la ONU y los países pertenecientes a ella, poseen y generan un compromiso y pacto internacional sobre la importancia de concretar y promulgar la educación en Derechos Humanos desde 1993 e incluso en el primer decenio (1995- 2004) se genera un informe de los logros y fallos que ha tenido la EDH. El sentido de vincular la enseñanza con los Derechos Humanos es fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos.¹³⁷ Sin olvidar, que todo esto nace bajo un contexto histórico fundamental en nuestra historia reciente tanto nacional como internacional, las llegadas de las democracias en América Latina y el fin de la polarización del mundo, por lo cual, Chile y el mundo buscan

¹³⁵ ONU, “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera.” Párrafo, 14. 2004. Pág 6

¹³⁶ ONU, “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera.” Párrafo, 25. 2004. Pág 8

¹³⁷ Declaración y programa de acción de Viena, 1993.

mantener la paz que ofrece el sistema democrático, de la enseñanza de los Derechos Humanos. *No obstante, la paz mundial es algo que va mucho más allá de la ausencia armada. La tortura, la esclavitud, la pobreza, los encarcelamientos sin juicio, la discriminación de cualquier tipo, así como cualquier otro abuso de poder gubernamental, continúan existiendo en el mundo*¹³⁸ Es aquí donde entra la educación en derechos humanos, puesto se plantea como una salida de suma importancia la educación a los estudiantes para y por los derechos humanos.

En este sentido, la evolución de la enseñanza de los Derechos Humanos en el currículo nacional conforme a los tratados internacionales en los que Chile pertenece, podemos afirmar que existe dentro del currículum nacional y en el contenido de historia una vinculación a la EDH, pero ante esta afirmación podemos generar varias contradicciones y controversias, si bien el currículo tiene presente la enseñanza de los Derechos Humanos, en la realidad se perciben otros resultados, como por ejemplo: en el año 2018 se realizó un estudio sobre educación Cívica y Ciudadana de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), aplicado en niños de octavo básico de México, Colombia, República Dominicana, Perú y Chile. Sobre la afirmación de si estaría de acuerdo con un estado dictatorial si este conllevara orden y seguridad, un 57% de los niños chilenos respondió afirmativamente¹³⁹. Por lo tanto, la evolución de la enseñanza en Derechos Humanos en Chile es escasa, ¿Qué podemos esperar de la EDH en Chile, cuando el currículo y el país en su totalidad se rige bajo la legislación de una constitución impulsada en Dictadura? Puesto que si bien, en la actualidad nos regimos dentro de un nuevo currículo el cual se reformuló ante una ley dentro de democracia, como hemos podido comparar y ver nuestros análisis previos, aun existen similitudes en lo que es la EDH dentro del currículo chileno, comprendiendo desde el primer punto que los denominados OFT junto a sus habilidades que debían de ser vinculadas dentro de las asignaturas de plan común dentro del Marco Curricular, pasaron a ser llamadas actitudes dentro de las bases de las cuales como en el cuadro comparativo N°4 logramos ver similitudes de estas modificaciones que se realizaron al cambio de currículo

¹³⁸ Mónica Fernández. “La declaración universal de los Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente.” En Abraham Magendzo, Paulina Morales. “PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN (1948 - 2018)”, Ediciones Universidad academia de humanismo cristiano, Santiago, 2018. Pág 156.

¹³⁹ Paula Yévenes. “El 57% de alumnos de 8° básico aprobaría una dictadura”.

nacional, sin embargo, como ya hemos notado esta evolución se mantiene estancando dentro de lo valórico que se pretende implementar en cuanto a educación para y por los derechos humanos.

Capítulo VII: Conclusiones

A modo de conclusión, podemos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación; ¿cuál es la evolución del currículo nacional en la Educación en los Derechos Humanos? y, cuestionar nuestra Hipótesis: las transformaciones del currículum nacional respecto a la EDH dan cuenta de los requerimientos y estándares internacionales conforme a los tratados internacionales suscritos por Chile. En este sentido, *“la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, que acompañó a la lucha democrática antidictatorial vuelve a resignificarse una vez que el neoliberalismo se consolida en Chile como sistema que regula las relaciones sociales y que reinventa el vínculo entre las personas y entre estas y su sistema político,”*¹⁴⁰ en otras palabras, cuando se desarrolla nuevamente la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 en adelante, se comprende como un proceso mundial cuya finalidad es la permanencia en el presente y futuro de la democracia como símbolo de paz, igualdad de derechos, libertad de expresión, entre otros, en donde la educación por los Derechos Humanos reafirman estos valores en las relaciones sociales con el Estado y el mundo. Entonces, *“ninguno de los llamados Derechos Humanos va, por tanto, más allá del hombre egoísta, del hombre como sociedad burguesa, es decir del individuo replegado sobre sí mismo, su interés privado y su arbitrio privado, y disociado de la comunidad”*¹⁴¹(mismo texto de Marx, p. 33).

Así mismo, la evolución en la EDH en el currículum nacional, es una evolución en concordancia con los intereses de los acuerdos internacionales, pero no es un progreso para las y los estudiantes de nuestro país, pues está carente de pensamiento crítico y transformador, más bien en la EDH a nivel nacional se da desde una mirada sobre un pasado bárbaro, destructivo y violento, en donde el ser humano no debe repetir aquellos errores y por lo tanto, el deber del presente y futuro es mantener el sistema político, económico y social vigente aunque existan en nuestra cotidianidad violaciones a los Derechos Humanos (narcotráfico en la poblaciones y escuelas, encarcelamientos sin previos juicios justos, pobreza, entre otros),

¹⁴⁰ Fabian González. *“La declaración de los Derechos Humanos y la UAHC: Reflexiones iniciales”* En Abraham Magendzo, Paulina Morales. *“PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN (1948 - 2018)”*, Ediciones Universidad academia de humanismo cristiano, Santiago, 2018. Pág 16-17.

¹⁴¹ Karl Marx. *“Sobre la cuestión judía 1844”*. En Karl Max *“Páginas malditas”*. Pág 33

nada podría ser peor como el pasado, la tiranía del libre mercado nos ofrece una libertad que jamás conoceremos.

Bibliografía

ACNUDH ver Naciones Unidas Derecho oficina del Alto Comisionado, “¿Qué son los Derechos Humanos?”, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx> (Consultada, 22 de mayo de 2019)

Aguilera Rafael, coord. 2009, La enseñanza de los Derechos Humanos, México: CECYTE, N.L.

Apple Michael. “Ideología y Currículo”. Ediciones Akal S.A, Madrid, 2008.

Asamblea General de las Naciones Unidas, Responsabilidad del Estado por hechos internacionalmente ilícitos, Resolución n.º 56/83, de 2001, Quincuagésimo sexto periodo de sesiones, Nueva York, 2001. Artículo 30. Disponible en <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/56/83>

Batarce Catalina. “Agrupaciones protestan frente a la Suprema por libertad a 7 condenados por crímenes de lesa humanidad.” La tercera, 2018 Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/afdd-protesta-frente-la-suprema-libertad-7-condenados-crimenes-lesa-humanidad/265354/>

Blasco M. «Justicia Transicional: Conceptos Clave Y Aspectos Normativos». Res Publica. Revista De Historia De Las Ideas Políticas, Madrid, nº21 (1), p 123-36. disponible en: <https://doi.org/10.5209/RPUB.59701>

Bront Julia. “Augusto Pinochet: el dictador eterno” Museo de la memoria, 2018, Santiago. P 1- 19. Disponible en: <http://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2018/05/julia-brondt.pdf>

Carpizo, Jorge. “LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS”. Cuestiones constitucionales N° 25, México

Castillo Jaime. “¿HUBO EN CHILE VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS? Comentario a las Memorias del General Pinochet”. Comisión Chilena de los Derechos Humanos, 1995, Santiago. Julio-diciembre 2001. Pág. 2-29. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>

Cataño, Carmen. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. HISTORIA Y SOCIEDAD, N° 21, Medellín, Colombia, P. 221-243, Julio-Diciembre 2011.

CHACÓN F., M. A., “Metodología y Evaluación en la educación en el Sistema Educativo Japonés, su visión Holística e integral”, en CIEMAC, VI, 2009. Disponible en: http://www.cidse.itcr.ac.cr/ciemac/memorias/6toCIEMAC/Ponencias/Metodologia_y_Evaluacion_Japon_M_Chacon.pdf

Coser, Lewis. (1992). Introduction: Maurice Halbwachs 1877-1945. En M. Halbwachs, On collective memory (pp. 1-34). Chicago: The University of Chicago Press.

Cornejo Marcela (et al). “Historias de la Dictadura Militar Chilena Desde Voces Generacionales.” Psykhe, Santiago, v. 22, n. 2, p. 49-65, nov. 2013. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/603>

Cox Cristian. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres, N°56, 2011. Francia. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

DE GREIFF, P. Los esfuerzos de reparación en una perspectiva internacional: el aporte de la compensación al logro de la justicia imperfecta, Revista de Estudios Socio-Jurídicos, Volumen 17, Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, 2005, p 153-199. Pág 159. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792005000300005&lng=en&nrm=is

Decreto 4800 de 2011, “Ley de víctimas reglamentario”. Artículo 194. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/decreto-4800-de-2011/13108>

Defensoría Delegada para la Prevención de Riesgos de Violaciones de los Derechos Humanos y el DIH, Informe de riesgo: «Violencia y amenazas contra los líderes sociales y los defensores de Derechos Humanos», Bogotá, 2017, disponible en: <http://www.observatorioidetierras.org/wp-content/uploads/2017/05/INFORME-ESPECIALLÍDERES-30-03-17-1.pdf>

Duque C. Torres L. “LAS GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN COMO MECANISMO PERMANENTE PARA LA OBTENCIÓN DE LA PAZ”. Universitas estudiantes, Colombia, n°12, p 269-290. Disponible en: <https://cienciasjuridicas.javeriana.edu.co/documents/3722972/6187126/13+Duque-Torres.pdf/8217f4c5-f3e9-4ec1-9e3d-d7a9bf43b0d9>

Espinel O, “Educación en Derechos Humanos. Esbozo de una lectura biopolítica”. Revista Colombiana de Educación, N.º 65. (agosto 2013) 101-122 disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a06.pdf>

Eyzaguirre S, Reforma Curricular para el siglo XXI, Centro de estudios públicos: Puntos de referencia, edición online N° 460 (julio 2017) 1-11 Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20170707/asocfile/20170707162805/pder460_seyzaguirre.pdf

Errázuriz Luis. DICTADURA MILITAR EN CHILE Antecedentes del golpe estético-cultural. Latin American Research Review, 42(2), 136–157, 2010. Disponible en: http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf

Mónica Fernández. “La declaración universal de los Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente.” En Abraham Magendzo, Paulina Morales. “PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN (1948 - 2018)”, Ediciones Universidad academia de humanismo cristiano, Santiago, 2018.

Fundación Carare. El sendero de la eternidad. 2010. Bogotá.

Gálvez Biesca, Sergio. “La ‘memoria democrática’ como conflicto”. Entelequia1. No. 7, España, 2008. Pág. 1-52 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=128633>

Halbwachs, Maurice. La memoria colectiva /; traducción de Inés Sancho Arroyo. — Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza 192 p.; 22 cm. — (Clásicos; 6) 2004 Trad. de: La mémoire collective. — Paris: Presses Universitaires de France, 1968

Instituto interamericano de Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos: texto auto formativo, 1994, Dinamarca: Instituto interamericano de Derechos Humanos.

Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1928/educacion-en-ddhh-texto-autoformativo-1994.pdf>

Instituto nacional de Derechos Humanos, Informe de Derechos Humanos para estudiantes, 2013, Santiago: Instituto nacional de Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/01/informe-estudiantes-ddhh-segunda-edicion.pdf>

Joyce, B. y Weil, M. Modelos de enseñanza. Anaya, Madrid. 1985

Kusnic, Marcos (2008). Filosofía cotidiana de la historia. Una contribución para la didáctica de la historia. Tesis de maestría. Ponta Grossa. Universidad Estadual de Ponta Grossa.

Ley n° 2005-380 de 23 de abril de 2005 sobre orientación y programación para el futuro de la escuela.

Ley 1448 de 2011 “medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

Marx Karl. “Sobre la cuestión judía 1844”. En Karl Max “Páginas malditas”. Libros de Anarres, buenos aires. 2012.

Masami, Isoda. y Murata, Toshio. Plan de Estudios (Currículum), CRICED, Japón, diciembre, 2005

Ministerio de educación, “la educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos”, oficina internacional de educación – UNESCO, 2004. Disponible en: https://www.oei.es/historico/quipu/chile/ibechile_part1.pdf

MINEDUC. “Bases curriculares”. Ministerio de educación, Santiago. 2015. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de relaciones exteriores. “el sistema educativo francés”, 2007. Disponible en: https://es.ambafrance.org/spip.php?action=api_docrestreint&arg=0/0/pdf/sistema_educativo.pdf.

Nikken, Pedro. “El concepto de Derechos Humanos”. En: IIDH, Estudios básicos de Derechos Humanos I. San José, Costa Rica, 1994.

OEI, “Capítulo IV: estructura del sistema educacional”, en OEI, “Informe OEI – Ministerio 1993”, Santiago, 1993. disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/#sis>

Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, agosto de 2012. disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/acuerdo->

[general/Documentos%20compartidos/Acuerto_General_para_la_terminacion_del_conflicto.pdf](#)

Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Mecanismos de participación, disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/mecanismosdeparticipacion/Paginas/Mecanismo-de-participacion.aspx>

ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

ONU, “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera.”. 2004. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>

ONU, “Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones”, 2005. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RemedyAndReparation.aspx>

Declaración y programa de acción de Viena, Párrafo 33, 1993, Viena. Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Peces, G y Martínez, B. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho, N°15-16,2, España, 1994. Pág. 613-633. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=128633>

Pérez, Antonio. “La universalidad de los Derechos Humanos”. Derecho y cambio social, n°9, Perú, 2007. Pág. 96-110. Disponible en: <http://www.derechoycambiosocial.com/revista009/derechos%20humanos.htm>

Pérez, Antonio. “La universalidad de los derechos en la ‘L’ conmemoración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas”, en Palomino Manchego, José E. y Remotti Carbonell, José Carlos (coords.), Derechos Humanos y Constitución en Iberoamérica (Libro-homenaje a Germán J. Bidart Campos), Lima, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional-Grijley, 2002.

Pinochet Augusto. “Mensaje Presidencial” Mensajes Presidenciales del 11 de septiembre: periodo 1974-1989. 1976, Santiago. Disponible en: www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/discursos/detalle?tipo=presidentes

Rae, repetición. Disponible en: <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=repetici%C3%B3n>

Rueda, Juan. (2013) “*Memoria histórica razonada*”. *Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano*. HISTORElo, vol 5. N° 10. 15-52

Rüsen, Jörn (1992). “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico”. En *Revista Propuesta Educativa*. N° 7. Buenos Aires. FLACSO. Traducción Silvia Finocchio.

Rüsen, Jörn. “How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory”. TD: *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa* Vol: 3 No. 1 (2007): 169-221.

Suriñach, David. “EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA”. *Avances en supervisión educativa*, diciembre, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.600>

Torres Ávila, Jheison. (2013). “La memoria histórica y las víctimas”. *JURÍDICAS*. No. 2, Vol. 10, pp. 144-166. Manizales: Universidad de Caldas

Uliánova Olga. *LA UNIDAD POPULAR Y EL GOLPE MILITAR EN CHILE: PERCEPCIONES Y ANÁLISIS SOVIÉTICOS*. *Estudios Públicos*, 79, 83–171. 2000. Pág 87 disponible de <https://www.cepchile.cl/la-unidad-popular-y-el-golpe-militar-en-chile-percepciones-y-analisis/cep/2016-03-03/183704.html>

Valenzuela J, Labarrera P, Rodríguez P. “Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. principales hitos de las políticas educativas”, *Revista iberoamericana de educación*. N.º 48 (2008), pp. 129-145. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a06.pdf>

VELEZ, Olga Consuelo et al. “La memoria histórica en los procesos de acompañamiento pastoral a personas en situación de desplazamiento.” *Veritas*, Valparaíso, n. 34, p. 33-60, marzo 2016. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732016000100002&lng=es&nrm=iso

Yévenes Paula. “El 57% de alumnos de 8° básico aprobaría una dictadura”. *La tercera*, 2018. Disponible en : https://www.latercera.com/nacional/noticia/57-alumnos-8-basico-aprobaria-una-dictadura/131606/?fbclid=IwAR3xDRUsU2waJNw5bKXGEZCYoV0cILl8M8sZNdLg10QWewbVQs_3PGaNQ1g

Zalaquett José. “Los Derechos Humanos en el régimen militar chileno”. *Revista de Historia y Geografía* N° 26, Santiago, 2012, p 81-87. Disponible en: http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg26_trib_zalaquett.pdf

