

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Derecho**

Maestría Profesional en Derechos Humanos

Mención Exigibilidad Estratégica

**La educación en derechos humanos en la educación general básica  
preparatoria**

**Un análisis del currículum en acción**

Ruth Angélica Llumipanta Viscaino

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2020

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## **Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis**

Yo, Ruth Angélica Llumipanta Viscaino, autora de la tesis intitulada “La educación en derechos humanos en la Educación General Básica Preparatoria: Un análisis del currículum en acción” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Derechos Humanos con mención en Exigibilidad Estratégica, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se le haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 24 de enero de 2020

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

La teoría y el marco de protección del derecho a la educación en derechos humanos permiten evaluar cómo esta se integra en una propuesta educativa para garantizar el pleno goce del derecho a una educación basada en el respeto a la dignidad humana que forma sujetos de derechos reflexivos y críticos, capaces de cuestionar las estructuras de poder económico, social y político.

En este sentido, el presente trabajo aborda, desde una perspectiva etnográfica, un estudio de caso en el aula de Preparatoria de la Escuela Plinio Robalino, en el que se exploran tres dimensiones del currículo: la prescriptiva, que emana del Ministerio de Educación, la activa, referida a cómo este currículo prescrito se implementa en el aula, y la oculta, que refleja la carga cultural (conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos) que institución y docentes aportan al acto educativo.

El trabajo realizado analiza si en cada una de las tres dimensiones del currículo se transversalizan los enfoques de derechos humanos, género y diversidades desde los abordajes de la teoría crítica de derechos humanos y la pedagogía crítica, a fin de identificar la efectiva aplicación de estos enfoques en el currículum. Los resultados de este análisis ponen de relieve las dificultades para trasladar al aula la educación en derechos humanos, y fueron el insumo utilizado para elaborar propuestas para la inserción efectiva del enfoque de derechos humanos.

Palabras clave: Educación en derechos humanos, sujeto de derechos, transversalidad, pedagogía crítica, género y diversidades.



A mi madre, la mujer que más admiro  
A Elkin Papú, mi mejor maestro, mi inspiración  
A Paul, mi compañero y soporte en este reto  
A mi hermana, sobrinas y sobrinos, mi alegría





## Agradecimientos

Agradezco la realización de este trabajo a todas las personas que consciente o inconscientemente me alentaron a continuar. Sus aportes fueron intelectuales, pero sobre manera afectivos.

A la Universidad Andina Simón Bolívar que me abrió las puertas a nivel profesional y académico. Especialmente al Programa Andino de Derechos Humanos por ayudarme a ratificar mi pasión por la defensa y promoción de los derechos humanos.

Especial mención a Miguel Ángel Herrera, su acertada guía aclaró mis dudas académicas, pero su calidad humana me comprometió y animó a seguir, sus mensajes de aliento llegaron cuando más lo necesitaba, por eso y más me faltan palabras para agradecerle.

A Mireyita Yépez, por creer en mí y conducirme hacia mi vida en los derechos humanos.

A María Fernanda Narváez, Vivian Idrovo, Belén Ramos y Carlita Patiño, mis mentoras.

A Gina Benavides, por enseñarme que los derechos humanos se defienden con argumentos.

A la Escuela Plinio Robalino, a las niñas y niños por sus enseñanzas y cariño en tan corto tiempo, a María, Charito y Soñita por su ayuda en la realización de la investigación etnográfica.



## Tabla de contenidos

<b>Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo primero: Nociones generales sobre la educación en derechos humanos</b>	<b>15</b>
1. ¿Qué es la educación en derechos humanos?.....	15
2. Educación en derechos humanos y educación formal.....	17
3. El currículum como proyecto educativo .....	18
4. Educación en derechos humanos y valores .....	19
5. Educación en derechos humanos, transversalidad y currículum.....	22
6. Educación en derechos humanos género y diversidades.....	25
7. Educación en derechos humanos y pedagogía crítica .....	31
8. Educación en derechos humanos: tensiones y obstáculos.....	36
9. Marco de protección del derecho a la educación en derechos humanos.....	39
9.1 Marco de protección internacional .....	39
9.2 Marco de protección nacional.....	43
<b>Capítulo segundo: Educación en derechos humanos ¿realidad o ficción?.....</b>	<b>49</b>
1. Contexto de los derechos humanos en Ecuador: campos de acción para una educación con enfoque de derechos humanos .....	49
2. Educación en derechos humanos en la práctica .....	53
2.1 Currículum prescrito .....	56
2.2 Currículum en acción .....	73
2.3 Currículum oculto .....	77
<b>Capítulo tercero: Propuesta de lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el aula de Educación General Básica Preparatoria .....</b>	<b>87</b>
1. Actores y escenarios.....	87
2. Lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículum prescrito.....	95

3. Lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículum en acción.....	100
4. Limitaciones de la educación en derechos humanos en el currículum oculto ..	103
<b>Conclusiones.....</b>	<b>107</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>121</b>
Anexo 1: Preguntas de entrevistas semiestructuradas.....	121
Anexo 2: Recurso cuento País de las nubes azules .....	123
Anexo 3: Foto de caja de títeres y títeres .....	126
Anexo 4: Aprobación de investigación Mineduc.....	127
Anexo 5: Foto preguntas a niñas y niños en sesión plenaria .....	130
Anexo 6: Recurso para trabajar responsabilidades se coloca antes que la página de los derechos .....	130
Anexo 7: Recurso para trabajar derechos de niños y niñas.....	131
Anexo 8: Imágenes que refuerzan estereotipos de género .....	132
Anexo 9: Imagen que refuerza idea de familia tradicional .....	132
Anexo 10: Imagen que refuerzan roles de género.....	133
Anexo 11: Imágenes que refuerza roles de género .....	133
Anexo 12: Imágenes refuerzan estereotipos de personas indígenas y afroecuatorianas .....	134

## Introducción

Un padre y su hijo pequeño emprenden un largo viaje en tren. El niño tiene mil y una preguntas que hacer, para gran desesperación de su papá quien no puede terminar de leer su revista. Inesperadamente, el padre saca unas tijeras y recorta un mapamundi que encontró en su revista. —Toma, le dice al niño, —a ver si puedes armar este rompecabezas de los países del mundo. No dura mucho la tranquilidad del padre, en unos pocos minutos el niño le enseña el mapamundi completo. —Pero, ¿cómo es posible que hayas terminado tan pronto?, pregunta el padre. —Era muy sencillo papá, atrás hay una imagen de una persona, así que volteé el rompecabezas y componiendo al ser humano compuse el mundo.<sup>1</sup>

La educación en derechos humanos (EDH) inicia el cambio en cada persona y se expande en busca de un cambio social, a través de educar la mente, pero sobre todo el corazón. La EDH abarca los conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades en derechos humanos que se comparten y construyen en colectivo con la intención de crear una cultura de derechos humanos que transforme comportamientos basados en prejuicios y estereotipos que afectan gravemente los derechos de ciertos grupos de personas y, en consecuencia, de la sociedad en su conjunto.

La EDH, al ser una apuesta reciente, representa un reto en su aplicación en el aula. Históricamente la educación se ha enfocado en formar seres competitivos e individualistas que saben realizar cálculos a la perfección pero que denigran, humillan y lastiman a las personas que no se sujetan a las formas de vida “deseables”, en otras palabras, al sistema capitalista, patriarcal y colonialista que produce relaciones desiguales de poder. Esta forma de enseñar sostenida en el tiempo, ha dificultado pensar en un nuevo ordenamiento de las relaciones y las emociones.

Por lo expuesto, la presente investigación pretende responder a la pregunta ¿cómo se aplica la EDH en el aula de EGB Preparatoria?, a fin de obtener indicios respecto de la inclusión del enfoque de derechos humanos en la educación, que finalmente ayuden a formular propuestas de lineamientos para su efectiva inserción.

---

<sup>1</sup> Magendzo en Cerdas Evelyn, La educación en derechos humanos como proceso de transformación, *Dehuidela Revista de derechos humanos* 18 (2008), 52.

Para contestar esta pregunta de investigación se utilizó una metodología cualitativa que consistió en la revisión de fuentes secundarias: libros, ensayos, guías, revistas, materiales curriculares, currículum y documentos oficiales; y a nivel de información primaria se aplicaron dos técnicas de recolección de información: entrevistas semiestructuradas e investigación etnográfica.

Los resultados de este proceso de investigación se condensan en tres capítulos. El capítulo primero muestra información relacionada con la educación en derechos humanos con énfasis en: a) educación formal, b) currículum como proyecto educativo, c) educación en derechos humanos y valores, d) educación en derechos humanos: transversalidad y currículum, e) educación en derechos humanos, género y diversidades, f) educación en derechos humanos y pedagogía crítica, y g) educación en derechos humanos tensiones y obstáculos.

El capítulo segundo da indicios sobre cómo se aplica la EDH en el aula de Preparatoria, lo que a su vez lleva a revisar si el enfoque de derechos humanos está efectivamente incorporado. La información fue sistematizada y contrastada con los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, metodología y recursos, a la luz de las categorías de análisis: transversalización, género y diversidades, y pedagogía crítica, categorías identificadas en la construcción del marco teórico y de protección que dan la pauta sobre lo que es la educación con enfoque de derechos humanos.

El capítulo tercero muestra las propuestas para la inserción de la educación con enfoque de derechos humanos en Preparatoria a nivel de currículum prescrito, currículum en acción y currículum oculto, que se construyeron a partir de la información obtenida en el capítulo primero que abarca el marco teórico y de protección del derecho a la educación con enfoque de derechos humanos y el capítulo segundo donde se problematiza la aplicación del enfoque en el aula. El contraste entre la teoría y la práctica permitió elaborar los lineamientos que fueron planteados acorde a las categorías de transversalización, género y diversidades y pedagogía crítica.

## Capítulo primero

### Nociones generales sobre la educación en derechos humanos

En este capítulo se presenta el marco teórico para entender qué es la educación en derechos humanos con énfasis en: a) educación formal, b) currículum como proyecto educativo, c) educación en derechos humanos y valores, d) educación en derechos humanos: transversalidad y currículum, e) educación en derechos humanos, género y diversidades, f) educación en derechos humanos y pedagogía crítica, y g) educación en derechos humanos tensiones y obstáculos.

Así también, se muestra el marco de protección donde se recogen los principales instrumentos, tanto nacionales como internacionales que obligan al Estado a respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación con enfoque de derechos humanos.

#### 1. ¿Qué es la educación en derechos humanos?

El derecho a la educación en derechos humanos está relacionado con el derecho a la educación. Los dos conceptos tienen en común la formación de distintas capacidades en las personas a fin de mejorar sus condiciones de vida, animar la participación activa en los temas que les afectan, favorecer la comprensión e incentivar la generación de soluciones innovadoras a las distintas problemáticas mundiales. No obstante, la educación en derechos humanos va más allá de la escolarización, busca formar sujetos de derechos reflexivos y críticos capaces de defender los derechos propios y ajenos, transformar las situaciones deshumanizantes y promover relaciones personales basadas en la aceptación, pero sobre todo la valoración de las diferencias. Es una educación ético política que tiene como norte conseguir una sociedad en paz y justicia.<sup>2</sup>

Al respecto, Sergio Vieira de Mello, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos 2003, sostiene que la educación en derechos humanos (EDH) implica ir más allá de la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos, es buscar que las personas cuenten con los instrumentos necesarios para defender los derechos de todas y todos.<sup>3</sup> Con esto último, coincide el Instituto Interamericano de Derechos Humanos

<sup>2</sup> Rosa Mujica, “Metodologías de educación en derechos humanos”, 22 de junio de 2019, 1, [http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075\\_congresso\\_rosa\\_maria\\_mujica.pdf](http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf)

<sup>3</sup> ONU Organización de las Naciones Unidas, *La enseñanza de los derechos humanos: actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, (Nueva York y Ginebra: ONU, 2004), 3, <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCChapter1sp.pdf>.

(IIDH) al señalar que la EDH significa, una posibilidad real de acceso a una educación para entender los derechos humanos propios y ajenos a fin de respetarlos y protegerlos.<sup>4</sup>

Abraham Magendzo, señala que es posible caminar hacia una sociedad mejor si se toma como base el reconocimiento de la dignidad humana y la lucha por el ejercicio efectivo de los derechos humanos. Lo señalado implica dejar de lado la visión de sociedad exclusivamente desde el progreso económico, social y tecnológico que ha llevado a que varias escuelas busquen y ofrezcan excelencia académica refiriéndose exclusivamente a fortalecer lo cognitivo, en sí una educación instrumental, y transiten hacia una moderna ciudadanía donde las personas participen y no solo consuman su entorno social y sus experiencias.<sup>5</sup>

Para que las personas participen activamente en la vida cotidiana y social, propongan cambios y denuncien abusos o violaciones a los derechos humanos, a decir de la Defensoría del Pueblo de Ecuador, la EDH debe incluir:

el conocimiento y comprensión sobre las normas y principios de los derechos humanos y de la naturaleza, los fundamentos que los sostienen y los mecanismos que los protegen, a través de principios pedagógicos emancipatorios y herramientas didácticas para la construcción de aprendizajes, aptitudes, actitudes y comportamientos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, justa, incluyente, en igualdad y sin discriminación que impulse el ejercicio y exigibilidad de los derechos humanos de todas las personas, colectivos, comunidades, pueblos y nacionalidades en armonía con los derechos de la naturaleza.<sup>6</sup>

En ese sentido, no basta con conocer los derechos humanos, se requiere de “un conjunto de actividades de educación, formación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos”<sup>7</sup> para poder practicarlos, exigirlos y vivirlos, en conclusión, ser “coherentes con estos en las actitudes y conductas del día a día”<sup>8</sup> porque el respeto y la defensa de los derechos humanos deben ser una costumbre, una práctica diaria.

---

<sup>4</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, (San José, Costa Rica: IIDH, 2006), 12.

<sup>5</sup> Abraham Magendzo, “Derechos humanos y currículum escolar”, IIDH, 07 de marzo de 2018, 5, <https://goo.gl/rn9sW>.

<sup>6</sup> Ecuador Defensoría del Pueblo, “Informe anual de rendición de cuentas 2018”, DPE, 2019, 26, <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2258>.

<sup>7</sup> ONU Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Programa mundial para la educación en derechos humanos*, 2, [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf).

<sup>8</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, (San José, Costa Rica: IIDH, 2006), 12.



## 2. Educación en derechos humanos y educación formal

Respecto a la EDH en la educación formal, Alma Torquemada sostiene que es un error pensar que la escuela se encuentra al margen de los conflictos económicos y sociales. Hoy más que nunca es necesario cuestionar, desde la educación, la explotación laboral, el maltrato infantil, los delitos sexuales, y demás violaciones a los derechos humanos que van en aumento y afectan a niñas, niños y adolescentes.

Alma Torquemada manifiesta que la escuela tiene la tarea de enseñar valores básicos y acuerdos sociales de convivencia y no solo a memorizar y repetir contenidos.<sup>9</sup> Josep Puing coincide con la autora al afirmar que la educación debería desarrollar en el alumnado valores como la moral ciudadana, la paz, el respeto a los derechos humanos y su compromiso social.<sup>10</sup>

Lo mencionado en líneas anteriores, da cuenta de la importancia de enseñar derechos humanos para lo cual, según Martha Ruiz, se han propuesto dos estrategias. Por un lado, la inclusión de una materia específica que se desarrolla durante la educación formal y, por otro, la transversalidad del enfoque en todos los ámbitos educativos: formal, no formal, informal. El punto central, a decir de la autora, es enseñar desde los derechos humanos una forma de vida que promueva una convivencia en igualdad, respeto, libertad y justicia. Solo así, la enseñanza de los derechos humanos servirá de guía para las actuaciones públicas y privadas. Lo opuesto a esa forma de enseñar es pretender que el alumnado conozca sobre los derechos humanos como un contenido curricular más.<sup>11</sup>

Martha Ruiz menciona los objetivos y contenidos básicos para la educación en derechos humanos. En primer lugar, habla sobre las recomendaciones de la UNESCO de 1969 donde se destacan contenidos como: la historia de la lucha de los derechos y las libertades, el estudio de los tratados internacionales de derechos humanos y, la participación. En segundo lugar, expone las Recomendaciones de la UNESCO de 1974 donde se establecen como objetivos básicos: reconocer la importancia de los derechos humanos, promover el conocimiento básico sobre los organismos internacionales que protegen derechos humanos, incitar interés e identificación con las personas afectadas por violaciones a los derechos humanos.

---

<sup>9</sup> Alma Torquemada González, “La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria”. *Eikasia. Revista de Filosofía* 13 (2007): 181, <http://www.revistadefilosofia.org/13-13.pdf>.

<sup>10</sup> Josep Puing, 1992, citado en Torquemada, «La práctica educativa», 182.

<sup>11</sup> Martha Ruiz, *La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000), 189.

Finalmente, Martha Ruiz determina fundamental para la enseñanza de derechos humanos el desarrollo de capacidades como: autodeterminación, pensamiento crítico, diálogo, responsabilidad y participación, esta última la establece como clave debido a su importancia para caminar hacia una sociedad democrática más humana.<sup>12</sup>

### 3. El currículum como proyecto educativo

Alicia de Alba sostiene que el currículum es la compilación de elementos culturales que responden a un proyecto político educativo, producido en medio de acuerdos y contradicciones de diversos grupos sociales. Proyecto compuesto por aspectos formales y prácticos que llevan una fuerte carga histórica en su producción.<sup>13</sup>

Entre las formas más comunes de organización del currículum se encuentra el currículum oficial o prescrito, el currículum oculto y el currículum en acción.

Para Magendzo el currículum oficial o prescrito es:

Un ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y contenidos, o sea, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación. El curriculum oficial establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. En otras palabras, el curriculum oficial es la 'carta de navegación' o columna vertebral constituida por elementos básicos, cuya selección, organización y relación tienen implicancias en las prácticas docentes.<sup>14</sup>

Respecto al currículum oculto, Jurjo Torres sostiene que este se refiere a la “configuración de unos significados y valores de los que el alumnado no acostumbraba a ser plenamente consciente”;<sup>15</sup> es decir, las ideas, visiones del mundo que se comparten y experimentan en el aula y que pueden incidir en las actitudes y comportamientos de las y los estudiantes.

En cuanto al currículum en acción José Sacristán lo define como aquello que realmente ocurre en el aula a partir de la planificación basada en el currículum formal o prescrito, en cuyo desarrollo interviene de manera directa el currículum oculto. Esto debido a que “es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace

---

<sup>12</sup> *Ibíd.*, 190.

<sup>13</sup> Alicia Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1998), 3-4, [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf).

<sup>14</sup> Abraham Magendzo y María Isabel Toledo Jofré, “Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. subunidad ‘régimen militar y transición a la democracia’”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35, n.º 1 (2009), párr. 11, doi:10.4067/S0718-07052009000100008.

<sup>15</sup> Jurjo Torres, *El curriculum oculto*, (Madrid, ES: Morata S.L., 1998), 10.

realidad de una forma u otra; se manifiesta adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida”.<sup>16</sup> Así también, César Coll en su libro *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* sostiene que el currículum en acción es aquello que realmente el alumnado y el profesorado ponen en marcha en el aula.<sup>17</sup>

Dicho esto, es importante señalar que en la valoración del currículum Juan Escudero, sostiene tres enfoques: modelos de planificación racional; enfoque práctico o de proceso y de reconceptualización y teoría crítica, este último “que entiende de modo comprensivo el currículum tanto como un medio de reproducción social como una posibilidad de cambio educativo y social”.<sup>18</sup>

#### 4. Educación en derechos humanos y valores

Según Antonio Bolívar, la educación tiene, entre sus pilares fundamentales, el *aprender a ser y aprender a vivir*. Estos pilares buscan que la educación ayude a las personas a entenderse entre sí y convivir con respeto. Se relacionan directamente con las pautas de conducta, normas sociales y valores que facilitan el desarrollo moral, entendiendo a la moral como el conjunto de normas para la vida en sociedad.<sup>19</sup>

Dicho esto, es importante analizar qué son los valores y las normas o reglas sociales. A decir de Antonio Bolívar, los valores poseen doble significado, uno filosófico-moral que se refiere al comportamiento social aceptado y tiene un fundamento objetivo o social y, otro psicológico-actitudinal que se refiere a las actitudes y conductas que integran a las personas socialmente al mundo y tienden a convertirse en “valoraciones” expresiones subjetivas de preferencias, creencias o actitudes.

Según Bolívar, los valores no están sujetos al gusto de cada persona, pues de ser así su enseñanza carecería de sentido. Enseñar a valorar implica ayudar a emitir criterios

---

<sup>16</sup> José Gimeno Sacristán, “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica”, en *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid, ES: Morata, 1991), 4.

<sup>17</sup> César Coll, 2011, citado en Miguel Ángel Herrera, «Hacia un nuevo currículum abierto y flexible, articulado con los estándares de aprendizaje», en *Educación, calidad y buen vivir* (Azogues: UNAE, 2016), 197.

<sup>18</sup> Juan Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Madrid, ES: Síntesis, 1999), 43.

<sup>19</sup> Antonio Bolívar, *Educación en valores: una educación de la ciudadanía* (Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2016), 3, 7, [shorturl.at/qCM89](http://shorturl.at/qCM89).

propios tomando en cuenta que más allá de los gustos o valoraciones existen valores morales que no son relativos como la justicia, la libertad, igualdad, etc.<sup>20</sup>

El autor dice que la educación no está libre de valores, la acción educativa comparte una enseñanza que se asume merece la pena ser aprendida por el alumnado y no está sujeta a la libre elección. Como muestra de ello, constantemente, ya sea por acción u omisión se transmiten valores. Para eso, es necesario enseñar normas, patrones de conducta, valores mínimos que promuevan la paz, la libertad, solidaridad, justicia, en sí, una vida que respete la dignidad humana.<sup>21</sup>

Considerando que en todo momento el alumnado es educado con distintos valores ya sea en el hogar, los medios de comunicación y demás espacios en los que se plasma la presencia innegable del machismo, racismo, xenofobia y demás formas de afectación a la dignidad humana, el profesorado está llamado a actuar desde su espacio.

Según Antonio Bolívar, las normas o reglas de conducta social encuentran su fundamento en los valores que establecen lo correcto e incorrecto y que las normas, por lo general, son el instrumento utilizado por las instituciones (familia, escuela, iglesia, etc.) para conseguir diversos valores.<sup>22</sup>

Respecto de las normas o reglas, James Lull sostiene que estas “reflejan valores culturales e ideologías que han llegado a identificarse, legitimarse, concretarse y extenderse a través del tiempo y del espacio en virtud de historias específicas de acción social”.<sup>23</sup> De igual forma, señala que las reglas “estructuran los esquemas cognitivos y las inclinaciones emocionales que las personas emplean rutinariamente para organizar y crear las circunstancias más sutiles de su vida cotidiana, y hasta para encontrar placer en ellas”.<sup>24</sup>

En ese sentido, las reglas muestran lo prohibido, permitido, aceptable, normal y preferido, así como el modo en que se debe hacer algo, la forma en que se deben conducir las vidas. Estas reglas son el reflejo de los valores culturales e ideologías dominantes asumidas y legitimadas a través de la historia de la formación social, por lo que muchas de ellas están implícitas, es decir, no se cuestionan por ser un valor compartido.<sup>25</sup>

En esa misma línea Lull manifiesta que:

---

<sup>20</sup> Ibid., 5.

<sup>21</sup> Ibid., 17-21.

<sup>22</sup> Ibid., 6.

<sup>23</sup> James Lull, *Medios, comunicación, cultura* (Argentina: Polity Press, 1995), 67.

<sup>24</sup> Ibid., 67.

<sup>25</sup> Ibid., 67-68.

Las reglas legitiman, configuran y promueven a las ideologías dominantes al vincular las representaciones ideológicas con la autoridad esta es la esencia de muchas reglas sociales: la constitución y coordinación de pensamientos y cursos de acción específicos que representan agendas motivadas que implican inclinaciones ideológicas particulares y cuya eficacia se apoya en la credibilidad de la autoridad institucional.<sup>26</sup>

En consecuencia, la autoridad se legitima porque proviene de instituciones y organismos ideológicos. De manera que, las líneas de autoridad evidencien las marcadas jerarquías sociales y cómo se ejerce poder a través de ellas. Lull señala que en principio la autoridad está dada en términos biológicos.<sup>27</sup> Por ejemplo, el nacer con sexo masculino o femenino ha marcado las pautas (comportamientos, roles, significaciones, etc.) de cómo ser mujer o ser hombre. Así se han establecido reglas que van desde asuntos que pueden parecer inofensivos como los códigos de vestimenta asignados al nacer, rosado para mujeres y azul para hombres, hasta los roles de género, crianza y trabajo doméstico para las mujeres, y protección y provisión de recursos para los hombres.

Estas reglas han decantado en diferencias de poder que colocan a la mujer en posición de opresión y desventaja. Como resultado, las jerarquías de autoridad originadas en las diferencias biológicas han propiciado las desigualdades al trascender a la esfera de lo público: la política, la religión y las leyes, estas últimas como normas jurídicas donde históricamente se ha posicionado el sistema patriarcal que ha modelado “las identidades de género de forma tal, que respondan a las funciones ideológicamente asignadas a hombres y mujeres”.<sup>28</sup>

Por lo expuesto, Lull cuestiona el hecho de que resulte “disfuncional” que alguien decida apartarse de las reglas pues la evaluación acerca de lo que se cree subversivo o estabilizante, desviado o normal, responde a menudo a favor de las cosmovisiones y motivaciones de los grupos poderosos más que de aquellos grupos excluidos o de la sociedad en sí.<sup>29</sup> Por eso no es extraño que las reglas funcionen a favor de quienes tienen el poder, en otras palabras, hombres, blancos, heterosexuales, católicos, en sí funcionales al capitalismo, colonialismo y patriarcado. Esta perspectiva se utilizará en el análisis del capítulo segundo, a fin de identificar desde qué paradigma se piensan los valores que se enseñan en el aula y si esos son coherentes con el enfoque de derechos humanos.

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, 77.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, 80.

<sup>28</sup> Alda Facio. “Feminismo, género y patriarcado”, *Revista sobre enseñanza de derechos de Buenos Aires* 3, n.º 6, (2005): 1, [shorturl.at/nsCKR](http://shorturl.at/nsCKR).

<sup>29</sup> Jame Lull, *Medios, comunicación, cultura* (Argentina: Polity Press, 1995), 71.

## 5. Educación en derechos humanos, transversalidad y currículum

Sobre la transversalidad Magendzo señala que es un concepto que surge de la relación entre currículum y sociedad, poder y control en el currículum y el papel del Estado frente a la educación. La transversalización es un aspecto que debe ser repensado y resignificado si se busca que la educación cumpla con su propósito fundamental de educar para la vida.<sup>30</sup>

La transversalidad se coloca como un acuerdo social que establece valores y un proyecto educativo y pedagógico deseable, tanto en las políticas públicas de educación; y, en el currículum como expresión de estas. Al mismo tiempo, se relaciona con los objetivos del currículum que pretende formar para la vida, integrar aprendizajes sociales y valóricos como afectivos y cognitivos, es decir, es un proyecto de transformación individual y colectiva.<sup>31</sup>

Magendzo y Antonio Bolívar coinciden al señalar que los temas transversales se refieren o surgen en respuesta a problemas o realidades cotidianas de la sociedad globalizada y la modernidad hegemónica, frente a las cuales la educación y el currículum deben tomar acciones. Por consiguiente, para Bolívar los temas transversales son “el principal campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos”.<sup>32</sup> Por su parte, Magendzo considera que la relación entre temas transversales y problemas sociales debe llevar a reflexionar sobre el vínculo existente entre currículum y sociedad, al ser esta en la que se presentan cambios que han sido fuente de preocupación de la educación e interés por parte de quienes diseñan el currículum.<sup>33</sup>

Por otro lado, Magendzo manifiesta que desde la transversalidad el propósito de la educación en derechos humanos se relaciona con el conjunto de experiencias y vivencias educativas que forman al alumnado en el fomento de su identidad personal, el sentido de pertenencia, la participación y el servicio a la colectividad. Así como la formación ética relacionada con la disposición hacia la verdad, la libertad, la justicia, la dignidad, la sana convivencia y la democracia. En el currículum prescrito la transversalidad de los derechos humanos se puede establecer a través de contenidos

---

<sup>30</sup> Abraham Magendzo, *Transversalidad y currículum* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003), 9.

<sup>31</sup> *Ibíd.*, 10-11.

<sup>32</sup> Antonio Bolívar, *Educación en valores: una educación de la ciudadanía* (Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2016), 61, [shorturl.at/qCM89](http://shorturl.at/qCM89).

<sup>33</sup> Abraham Magendzo, *Transversalidad y currículum* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003), 13-14.

transversales, colocando énfasis en ciertas habilidades o competencias transversales, o con temas transversales.<sup>34</sup>

Es por ello que existen distintas formas de introducir los derechos humanos en el currículum las cuales responden a las concepciones curriculares, cada una da respuesta a diversas visiones pedagógicas y sociales, algunas de estas son:

La *concepción académica*: el currículum coloca especial relevancia en los contenidos disciplinarios de estudio que se consideran de carácter universal y globalizado y pretenden que las personas logren insertarse en la vida moderna, es decir, conocimientos que sirven para el crecimiento y el desarrollo individual. En esta concepción el profesorado es el transmisor activo de la cultura y el alumnado es el receptor. La evaluación sirve para calcular la adquisición de conocimientos y jerarquizar a las y los estudiantes. En cuanto a los temas transversales, estos se encuentran inmersos en los contenidos temáticos.<sup>35</sup>

La *concepción tecnológica*: Prioriza la idea de que una persona educada actuará adecuadamente en la sociedad. Se centra en la eficiencia social pues pretende que el alumnado sea capaz de interactuar con el medio. Desde esta concepción, no hay cabida para los temas transversales, se cree que estos no sirven para que las personas logren actuar de forma eficiente en la sociedad, en consecuencia, no son de importancia en el currículum. Por otra parte, la evaluación tiene que medir de manera objetiva y científica que se han alcanzado los objetivos y los estándares preestablecidos.<sup>36</sup>

La *concepción de realización personal*: se focaliza en el diseño curricular tomando como centro del proceso educativo al alumnado, toma en cuenta su crecimiento integral y sus necesidades. En definitiva, al momento de tomar decisiones en el currículum, los intereses del alumnado priman sobre las disciplinas del conocimiento y las necesidades de progenitores y docentes. En esta concepción el alumnado aprende de su interacción con el medio, lo que les lleva a crear sus propios significados a partir de sus experiencias. El profesorado facilita las experiencias, prepara un ambiente adecuado para el aprendizaje y provee de un ambiente inspirador. La evaluación no es utilizada para medir estudiantes de acuerdo con estándares preestablecidos, sino para buscar su

---

<sup>34</sup> Abraham Magendzo, “Los derechos humanos. Un objetivo transversal en el currículum”, accedido 23 de julio de 2019, 7, [shorturl.at/ntuL2.f](http://shorturl.at/ntuL2.f).

<sup>35</sup> *Ibíd.*, 17.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, 18

crecimiento. Los temas transversales surgen del alumnado quienes experimentan directamente con el medio social y cultural donde emergen estos temas.<sup>37</sup>

La *concepción de reconstrucción social* plantea la necesidad de hacer del currículum una herramienta de transformación social. Quienes diseñan el currículum con esta concepción, parten de la idea de que la supervivencia social está amenazada por la desigualdad, discriminación, explotación, entre otras. Es así que, el currículum debe proveer al alumnado de herramientas conceptuales que contribuyan a proyectarse hacia la idea de una sociedad mejor. En esta concepción el profesorado es una guía crítica y el alumnado crea significados y se compromete con los aprendizajes generados tanto en la institución educativa como en la comunidad. La evaluación es subjetiva y se basa en la opinión del alumnado. Los temas transversales se aproximan de manera problematizadora, facilitando así el compromiso individual y colectivo sobre los problemas sociales.<sup>38</sup>

El *currículum crítico* se inscribe en la teoría crítica la cual proviene del trabajo de analistas sociopolíticos asociados a la Escuela de Frankfurt, quienes han centrado sus estudios en la forma de crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que sean protagonistas del cambio de sus realidades económicas, políticas, sociales y culturales. En el campo del currículum la teoría crítica ha permitido entender cómo se reproduce inequidad e injusticia social en la escuela y específicamente en el currículum, cómo interfiere el poder político y económico sobre el conocimiento a través del establecimiento de valores y significados y, cómo se impone una cultura hegemónica como modelo a seguir colocando en posición de inferioridad a las otras culturas.<sup>39</sup>

En la educación, al ingresar con fuerza el desarrollo científico y tecnológico debido a los procesos de globalización, democratización y modernización, la teoría crítica del currículum ha ido adquiriendo mayor preeminencia. En este escenario, la incorporación de los temas transversales en el currículum, busca que la escuela tenga como característica decisiva el empoderamiento del alumnado y su reconocimiento como sujetos de derechos.<sup>40</sup>

Dicho esto, es importante señalar que las concepciones críticas del currículum invitan a mirar de manera distinta a la transversalidad pues impulsan a pensar de forma

---

<sup>37</sup> *Ibíd.*, 20.

<sup>38</sup> *Ibíd.*, 22.

<sup>39</sup> *Ibíd.*, 22.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, 23.



diferente los procesos de selección y transferencia del conocimiento, así como de su evaluación y apropiación. El currículum crítico pretende abordar las contradicciones culturales y sociales a fin de exponer cómo se producen las desigualdades económicas, sociales y culturales que subsisten en el currículum. De esta forma, el currículum crítico se mira desde lo sociológico, antropológico y político.<sup>41</sup>

Es importante decir que la transversalización de los derechos humanos debe permear el currículum prescrito, en acción y el oculto. La transversalización se refleja en la cultura escolar, en todas las manifestaciones del profesorado y el alumnado que lleva implícito mensajes actitudinales y valóricos relacionados con los derechos humanos. No es posible pensar que, en una escuela jerarquizada, vertical, rígida, que controla la vida social de la comunidad educativa se promuevan derechos como la participación, la libertad de expresión, el trabajo en equipo, la igualdad, entre otros.<sup>42</sup>

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) considera que es importante “concretar la presencia transversal de los derechos humanos en todas las materias y en todo el sistema educativo”,<sup>43</sup> puesto que esta visión busca que el aula sea efectivamente un espacio de ejercicio de la ciudadanía, una ciudadanía consciente de sus derechos y comprometida con la dignidad humana.

## 6. Educación en derechos humanos género y diversidades

Según Helio Gallardo “los derechos humanos no son algo, una cosa, que los seres humanos porten en cuanto individuos, sino que constituyen una práctica, son efectos o condensaciones de procesos que se dan en las relaciones entre seres humanos con distinta capacidad de poder”.<sup>44</sup> Esta visión emancipadora de los derechos humanos conduce al carácter histórico político de la lucha por el reconocimiento y la conquista de la libertad, la igualdad y la dignidad humana, una lucha emprendida para demandar al poder eliminar las distinciones injustas que desconocían la calidad humana de las personas.

Representantes de todas las regiones del mundo acordaron en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “todos los seres humanos nacen

---

<sup>41</sup> *Ibíd.*, 21.

<sup>42</sup> Magendzo, “Los derechos humanos un objetivo transversal”, 7.

<sup>43</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas 2000-2013*, (San José: IIDH, 2013), 46, <https://goo.gl/turRnx>.

<sup>44</sup> Helio Gallardo, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos* (Quito: Escuela de Formación de Laicos y Laicas. Vicaría Sur-Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), 2000), 142.

libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.<sup>45</sup> En este artículo se mencionan tres fundamentos de los derechos humanos: dignidad, igualdad y libertad,<sup>46</sup> conceptos indispensables de análisis para entender cómo debe ejercerse plenamente el derecho a la educación en derechos humanos.

Al hablar del derecho a la educación en derechos humanos es necesario verlo como un derecho social donde, debido a la característica de interrelación de los derechos humanos, confluyen tanto la dignidad, libertad e igualdad. Ramiro Ávila señala que “para ejercer la libertad hay que tener las condiciones que faciliten su ejercicio. Sólo podemos ser genuinamente libres si disponemos de [...] educación”.<sup>47</sup> En ese sentido, la educación en derechos humanos no se obtiene solo a través del acceso a la educación, es necesario que esta permita cuestionar formas de opresión y marginación que coloca a ciertos grupos de personas en condiciones de desigualdad lo que las lleva a no tener una vida digna y en consecuencia no ser completamente libres.

Al hablar de vida digna es necesario señalar qué se entiende por dignidad humana, Savater señala que esta “sirve para reconocer que cada persona es única e irrepetible y poseedoras de los mismos derechos”.<sup>48</sup> Es decir, todas las personas poseemos derechos que deben ser protegidos y respetados sin importar nuestras diferencias naturales y culturales.

En cuanto a la dignidad humana, la Sala de la Corte Constitucional de Colombia señala tres lineamientos según el sujeto de protección:

(i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> ONU Asamblea General, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, art. 1, Resolución 217 A (III).

<sup>46</sup> En la teoría de los derechos humanos se señalan otros fundamentos como justicia, solidaridad entre otros, sin embargo, para el análisis del derecho a la educación se ha considerado solo dignidad, libertad e igualdad.

<sup>47</sup> Ramiro Ávila, “Retos de una nueva institucionalidad estatal para la protección de los Derechos Humanos”, en *Neoconstitucionalismo y Sociedad*, ed. Ramiro Ávila, (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos), 36.

<sup>48</sup> Fernando Savater, *Ética para Amador*, (Barcelona: Ariel, 2007), 160.

<sup>49</sup> Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-881/02 de 17 de octubre de 2002 (Principio de dignidad humana), <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>.

Estas comprensiones de la dignidad humana llevan a reflexionar sobre la igualdad en derechos que existe entre las personas que, sin importar su identidad individual y colectiva, el Estado está obligado a crear una igualdad real, tanto formal como material, para que todas las personas ejerzan, sin discriminación, sus derechos humanos y logren vivir como quieran, vivir bien y sin humillaciones.

Por lo tanto, si bien la teoría de los derechos humanos señala que todas las personas son iguales pues todas tienen dignidad, en otras palabras, no existen vidas que importen más que otras. En la práctica el concepto no se aplica, constantemente se discrimina de manera ilegítima e injusta a ciertas personas colocándolas en una posición inferior respecto de otras dando lugar a distintos tipos de discriminación como: migro agresiones (humillaciones, desaires); agresiones (físicas y verbales); discriminación institucionalizada (políticas y prácticas institucionales) y exclusión sistemática (dominación ideológica, homogenización cultural).<sup>50</sup>

La Constitución de Ecuador de 2008, a fin de evitar estas formas de discriminación, establece que:

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos.<sup>51</sup>

Estas formas de discriminación se relacionan con las dinámicas de opresión, explotación y dominio que se establecen a través del género, la raza y la clase<sup>52</sup> y permean los contextos sociopolíticos afectando en consecuencia a las escuelas, que a su vez, mediante el currículum, como pieza fundamental para la transmisión de valores, contribuyen a la inclusión de prácticas culturales de discriminación sexista, racista y clasista, evitando que la escuela cumpla con su función democrática.<sup>53</sup> Respecto de esto último Beyer y Liston señalan que dentro de la educación bancaria que acuñó Paulo Freire, y a la cual se adscriben la educación actual, el profesorado transmite un contenido

---

<sup>50</sup> María José Bermeo y Diana Rodríguez, *Respiramos inclusión en los espacios educativos: propuesta metodológica para educadores*, (Quito: Defensoría del Pueblo y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2015), 26.

<sup>51</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 11

<sup>52</sup> Landon Beyer y Daniel Liston, “Las dinámicas de dominio: críticas radicales de clase, género y raza”, en *El currículum en conflicto* (Madrid, ES: Akal S.A., 2001), 127.

<sup>53</sup> *Ibíd.*, 130.

y una pedagogía impuesta por la clase dominante que no considera la posibilidad de construir el conocimiento en el aula porque se requiere un alumnado dócil, que no investigue, no cuestione y que por el contrario acepte el mundo tal y como está. Es así como la educación sirve de base a las estructuras de explotación, que prepara y sumerge al alumnado en las dinámicas del desarrollo desigual.<sup>54</sup>

Dicho esto, es importante hablar en este apartado sobre las categorías de género y raza, a fin de evidenciar al sexismo y el racismo como formas de discriminación que se comparten y aprenden en el espacio escolar.

Respecto al género, Judith Salgado sostiene que hay diversas concepciones sobre el género; sin embargo, existen elementos en los que varias autoras y autores coinciden:

- El género es una categoría relacional que busca mirar las relaciones entre hombres y mujeres, entre lo femenino y lo masculino, entre lo heteronormativo y la diversidad sexual y sus implicaciones en las relaciones de poder que se tejen.
- La categoría de género pone en el centro del debate las relaciones de poder jerarquizadas y asimétricas entre hombres y mujeres, la desvalorización e inferiorización de lo femenino frente a lo masculino [...].
- La categoría de género permite repensar la organización social, política, económica y cultural, pues toda construcción social por asentada que esté puede ser modificada.<sup>55</sup>

Sobre las relaciones de poder asimétricas y jerarquizadas existentes entre hombres y mujeres, desde la teoría feminista, se ha señalado al patriarcado como la forma de dominación masculina, que “se centra en la perspectiva de la subordinación de las mujeres a los hombres, al identificar el sexo -es decir, la sexualidad de la sumisión-, como crucial y fundamental, y, en cierto grado, definitiva en este proceso”.<sup>56</sup> Entre las distintas formas que tiene el patriarcado para ejercer su dominación se encuentra el mercado sexual, como una forma de reducir a las mujeres a objetos; y que, según Holland y Eisenhart en su libro *Educated in Romance*, opera a través de la cultura de las relaciones amorosas, donde el valor social de las mujeres depende de la atracción que puedan ejercer hacia los hombres. En consecuencia, las mujeres pueden considerar más importante su atractivo que su formación académica.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, 137-140.

<sup>55</sup> Judith Salgado, *Manual de formación en género y derechos humanos* (Quito: Corporación Editora Nacional, 2013), 74-5.

<sup>56</sup> Catharine Mackinnon, 1989, citado en Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 144.

<sup>57</sup> Dorothy Holland y Margaret Eisenhart, 1990, citadas en Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 145.

Por su parte, Sandra Bartky en su libro *Femininity and domination: studies in the phenomenology of oppression*, sostiene que otra forma de dominación masculina se da en el hogar, como lugar de producción doméstica-afectiva, que produce inferioridad en la mujer al considerarla ligada a las relaciones familiares y de cuidado. En consecuencia, los hombres pueden apropiarse del excedente de cuidados que las mujeres proveen.<sup>58</sup> Al respecto, Sandra Bartky señala que las mujeres sufren una doble alienación a su forma de vida, por un lado, asimilan activa y pasivamente su rol impuesto encaminándose a ser meramente cuerpos, y por otro, sienten cierta satisfacción en cuidar a los demás eliminando la posibilidad de controlar la forma y la naturaleza de sus cuerpos.<sup>59</sup>

Frente a la dominación masculina que reproduce desigualdad entre los géneros, Catharine Mackinnon considera que el saber es la clave para tomar conciencia de que el progreso consiste en una creciente capacidad para ver mucho más las semejanzas que las diferencias.<sup>60</sup> Por su parte, Beyer y Liston sostienen que es esencial contar con un currículum que se enfoque en enseñar a niñas y niños la importancia del cuidado mutuo, que promueva los puntos comunes y que eduque “la cabeza y el corazón, la mente y la mano”<sup>61</sup> como vías para combatir la dominación y la desigualdad desde la educación en derechos humanos.

Sobre la inclusión del enfoque de género en la educación formal, la IIDH afirma que, si bien en los programas de educación se ha trabajado en el combate a la discriminación, todavía es escasa o nula la inclusión de temas como la orientación sexual e identidad de género.<sup>62</sup>

De tal forma, en Ecuador la falta de educación con enfoque de género ha ocasionado el surgimiento de grupos religiosos y sociales que se manifiestan en contra de la mal llaman “ideología de género”. Estos grupos exigen que no se traten temas de diversidad sexual en las escuelas y que por el contrario se refuerce la idea de familia nuclear tradicional (madre, padre, hijo y/o hija), desconociendo así, la existencia de distintos tipos de familia que no responden al modelo heteronormativo patriarcal, como aquellas que resultan de la unión entre personas del mismo sexo, de los cambios en la estructura familiar por separaciones, nuevos matrimonios, adopciones, entre otras.

---

<sup>58</sup> Sandra Lee Bartky, 1990, citada en Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 149.

<sup>59</sup> *Ibíd.*, 151.

<sup>60</sup> Catharine Mackinnon, 1989, citada en Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 152.

<sup>61</sup> Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 137-140.

<sup>62</sup> IIDH, El derecho a la educación en derechos humanos, 36.

Asimismo, otra forma de discriminación que se presenta con frecuencia en la sociedad ecuatoriana, es aquella que se genera por razones de etnia, conocida como racismo y que la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial define como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.<sup>63</sup>

Esa falta de reconocimiento del otro es producto de un enfoque esencialista que “conduce a consideraciones racistas de la diferencia, pues construye una imagen casi genética de la identidad que considera que los individuos por su herencia biológica ya nacen con determinada identidad cultural y étnica”.<sup>64</sup> En ese contexto, la discriminación racial surge por las interpretaciones sociales que crean razas superiores e inferiores, estas últimas definidas por su lengua, prácticas culturales, territorio, etc.

El racismo ha sido utilizado para dominar, subordinar y reproducir desigualdad social. Al respecto, Jennifer Hochschild en su libro *The new American dilemma* sostiene que el capitalismo y el racismo tienen una estrecha relación, en virtud de que el racismo ha fortalecido históricamente al sistema capitalista pues la sociedad, tal como se la conoce, existe con base en la esclavitud racial y avanza gracias a la vigencia de la discriminación laboral que permite a los empresarios contar con trabajadores mal remunerados y así aumentar su capital.<sup>65</sup>

En el campo de la educación se puede apreciar discriminación racial en la diferencia de condiciones reales y materiales que existen entre personas “blancas” o mestizas y afrodescendientes, indígenas o montuvias, en cuanto a la mayor asignación presupuestaria a escuelas ubicadas en los sectores más ricos donde se encuentran las primeras, con relación a los sectores más pobres, donde se encuentran las segundas.

Realidad que, según Beyer y Liston revela la intención del sistema de dotar de mejores capacidades técnicas a las personas “blancas” o mestizas.<sup>66</sup> De ahí que, en las distintas estrategias que se sugieren como respuesta a la desigualdad se propone eliminar

---

<sup>63</sup> ONU Asamblea General, *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 21 de diciembre de 1965, resolución 2106 A (XX), art. 1.

<sup>64</sup> Patricio Guerrero, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida* (Quito: Abya Yala, 2010), 453.

<sup>65</sup> Jennifer L Hochschild, 1984, citada en Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 156-7.

<sup>66</sup> Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 158.

del currículum la visión del grupo dominante y buscar que este se centre en la realidad cultural del alumnado. Así también, estos autores acusan a la dinámica de clase de promover e implantar un estilo de vida que genera diferencias entre quienes tienen dinero y quienes no, tanto en lo económico como en lo educativo.<sup>67</sup>

En ese sentido, en cuanto a la educación en derechos humanos el IIDH afirma que a nivel de América Latina esta “es irregular, muy teórica y general. Se requiere una especialización que dé sentido y significado pedagógico, humano y emocional a los derechos humanos”.<sup>68</sup> Así también el IIDH señala que el magisterio al desconocer los derechos humanos, no puede interpretarlos y menos reforzar su compromiso de fomentarlos y practicarlos en el aula, práctica que les daría elementos para generar un clima escolar adecuado para los aprendizajes.<sup>69</sup>

En este punto, es necesario reflexionar que según Beyer y Liston en las escuelas se decide el papel que desempeñará cada estudiante dentro del sistema capitalista, que según el marxismo podrían ser burguesía (toma decisiones) o proletariado (fuerza de trabajo), motivo por el cual, las escuelas sirven a las necesidades del capitalismo más que a las del alumnado.<sup>70</sup>

## 7. Educación en derechos humanos y pedagogía crítica

El ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano, no solo se centra en el acceso a la educación, sino sobre todo en su calidad, la cual se refleja en el beneficio, la pertinencia y la guía que presta al alumnado para conseguir una vida mejor.<sup>71</sup>

Para tener una educación de calidad es necesario relacionar el derecho a la educación con el paradigma crítico desde el cual el derecho a la educación tiene una visión ético-política que relaciona a la educación con la formación de sujetos de derechos capaces de reflexionar y frenar la pobreza, violencia, discriminación, injusticia y demás.<sup>72</sup>

En ese marco, surge la necesidad de una educación liberadora, de un proyecto educativo y cultural integral en el cual las masas populares, explotadas, oprimidas y

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, 127.

<sup>68</sup> IIDH, El derecho a la educación en derechos humanos, 13.

<sup>69</sup> *Ibíd.*, 48.

<sup>70</sup> Beyer y Liston, “Las dinámicas de dominio”, 128-136.

<sup>71</sup> Abraham Magendzo, “El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos”, 2001, 75, <https://goo.gl/r3YS16>.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, 75-6.

manipuladas, puedan construir su propia historia,<sup>73</sup> en donde las personas sean artífices de una nueva sociedad, menos individualista y más comunitaria. La educación liberadora se propone como una forma de resistencia a la dominación del capitalismo, colonialismo y patriarcado, una herramienta para hacer frente a la enorme desigualdad del mundo, una guía que permita celebrar la diversidad y que plantee trascender a un nuevo sentido común.<sup>74</sup>

Dicho esto, una educación ético-política está llamada a incluir la EDH como parte integral de su quehacer, es decir, se ve abocada a incluir la noción de respeto y ejercicio efectivo de los derechos humanos, que permitan transitar a una sociedad democrática, donde la dignidad humana es central para conseguir una sociedad capaz de exigir sus derechos como sujetos rechazando la idea de ser objetos o instrumentos.<sup>75</sup>

Respecto a esto último, Magendzo señala que un sujeto de derechos es aquel que tiene conocimientos básicos sobre la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos y los utiliza para su defensa y la de los demás, este conocimiento se convierte en una herramienta de exigibilidad y control ciudadano para el ejercicio pleno de los derechos. El sujeto de derechos tiene autoridad moral para exigir el cumplimiento de acuerdos porque demuestra respeto y reconoce al otro como un otro legítimo.<sup>76</sup>

Así también, un sujeto de derechos posee competencias lingüísticas, sabe que la palabra es un poder, una fuerza mediante la cual puede expresar de manera convincente, con un discurso asertivo y coherente, su rechazo a acciones que menoscaban o anulan el reconocimiento de los derechos.<sup>77</sup>

En ese sentido, Magendzo señala que para formar sujetos de derechos se requiere adoptar una pedagogía crítica puesto que esta pretende conseguir en el alumnado un crecimiento personal y social, “desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las inequidades y el cambio”.<sup>78</sup> Asimismo sostiene que el paradigma crítico busca empoderar a las y los estudiantes, mediante el desarrollo de las competencias lingüísticas, así la práctica docente se basa en un intercambio de ideas entre docente y estudiantes y de estos últimos entre sí, de manera

---

<sup>73</sup> Paulo Freire, “La historia es posibilidad”, en *Liberación y desarrollo en América Latina: Perspectivas*, ed. Catalina Romero e Ismael Muñoz, (Lima, CEP, 1993), 347-353.

<sup>74</sup> Antonio Gramsci, *Educación y sociedad*, (Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, 1987): 9-10.

<sup>75</sup> Abraham Magendzo, “El derecho a la educación”, 76.

<sup>76</sup> *Ibíd.*, 77-8.

<sup>77</sup> *Ibíd.*, 77-8.

<sup>78</sup> *Ibíd.*, 81.



razonada, fundamentada y contextualizada, en la que se expresan los puntos de vista fortaleciendo las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y autónomo y el respeto a la diferencia de opiniones que enriquecen los debates y constituyen un aporte para el crecimiento persona y la convivencia democrática. De esta forma, el paradigma crítico difiere del tradicional pues no pretende imponer un conocimiento de forma autoritaria e inflexible, sino que, por el contrario, busca que el intercambio de ideas se dé en todas las asignaturas del currículum de forma transversal.<sup>79</sup>

En este contexto, al pensar en la educación se debe pensar en liberación, en reconocer que las personas llevan consigo una historia, experiencias y vivencias previas que deben servir para la búsqueda de la raíz de los problemas que les afectan, los cuales no responden a simples designios, sino a todo un sistema que estableció quienes serían los ganadores y quienes los perdedores. “Decir que [los seres humanos] son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”.<sup>80</sup>

Por otra parte, Magendzo sostiene que el alumnado requiere conocer las tensiones y contradicciones de los derechos humanos. Señala que necesitan percibir el juego de poder que gira en torno a la libertad y la igualdad; entre los poderes públicos y privados, el bien común y el individual y entre discriminación y respeto a la diferencia. Pero sobre todo, que es importante que el profesorado ubique a las y los estudiante en su realidad social, política, económica y cultural, la cual es ocasionada por gobiernos con democracias débiles, por el modelo económico y social en el que viven, abordando temas como la concentración de riqueza, el desempleo, la delincuencia, la violencia, la pobreza, y demás, que son temas que no se quieren tratar, porque es preferible convertirse en cómplices silenciosos.<sup>81</sup>

Revisando esto se puede decir que hasta hoy la educación ha estado sujeta a un modelo hegemónico que ha servido para subordinar, oprimir, manipular y controlar la mente y el cuerpo de las sociedades latinoamericanas, en gran medida, gracias a un sistema educativo deficiente que procura mantener dormido el pensamiento crítico del alumnado, en consecuencia, elimina la capacidad de reclamar o al menos tomar conciencia de la afectación de la cual son víctimas ciertos grupos<sup>82</sup> pues “la ideología deja

---

<sup>79</sup> Abraham Magendzo, “El derecho a la educación”, 82.

<sup>80</sup> *Ibíd.*, 83.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, 83.

<sup>82</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, (Barcelona, ES: Paidós, 1990), 93.

poco tiempo para pensar seriamente en la relación que existe entre prácticas, métodos educativos y la reproducción de la desigualdad”.<sup>83</sup>

Pensar en la educación, también es mirarla como la base para cambiar realidades, para conseguir una profunda transformación, para iniciar un proceso de liberación que encuentre impulso en la necesidad constante de democratización, de disminución de las desigualdades socioeconómicas y el fortalecimiento de una sociedad civil que cuestione las estructuras económicas, políticas e ideológicas que crean prácticas culturales que conllevan a la negación de los derechos humanos;<sup>84</sup> una educación donde las personas no sean sometidas “servilmente a las leyes”,<sup>85</sup> sino que sean artífices de su destino, y consigan una sociedad que respete las diferencias, que rechace la desigualdad, que valore al otro porque “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. [Las personas] se liberan en comunión”.<sup>86</sup>

Por otra parte, la educación ha sido cuestionada por constituir muchas veces un obstáculo en los procesos de democratización, este cuestionamiento al menos permite reconocer el rol preponderante que desempeña la educación “en la reproducción de un orden social estratificado, que descansa en la desigualdad [...]. El sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación”.<sup>87</sup> Esto último porque cuando el desempleo, el hambre, la pobreza y la violencia, afecta a una sociedad, no afecta de igual forma a la clase alta, a los de “arriba”, como a los de “abajo” pues los expone directamente a un sinnúmero de situaciones que no permiten el pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Como se revisó en líneas anteriores la educación en derechos humanos tiene objetivos específicos, para conseguirlos se requiere utilizar una metodología acorde con el alumnado y sus características físicas y culturales. La metodología son los procesos, planes, actividades, en conclusión, el camino que conduce al aprendizaje de los derechos humanos.<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> Michael Apple, *Educación y Poder* (Barcelona, ES: Paidós, 1997), 22.

<sup>84</sup> Paulo Freire, “La historia es posibilidad”, en *Liberación y desarrollo en América Latina: Perspectivas*, ed. Catalina Romero e Ismael Muñoz (Lima, PE: Instituto Bartolomé de las Casas, 1993), 339-341.

<sup>85</sup> Antonio Gramsci, *Educación y sociedad*, (Lima, PE: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, 1987), 11.

<sup>86</sup> Paulo Freire, “Pedagogía del oprimido”, 3, <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

<sup>87</sup> Michael Apple, *Educación y Poder* (Barcelona, ES: Paidós, 1997), 25-6.

<sup>88</sup> *Ibíd.*, 1.

En ese sentido, la metodología a utilizar en la EDH conlleva el reto de superar las metodologías tradicionales, para lo cual Luis Pérez propone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego ir a lo más amplio, complejo y estructural pues las personas fuimos y somos "analfabetos" en derechos humanos.<sup>89</sup> Al respecto, Rosa Mujica sostiene que en derechos humanos se han elaborado conocimientos y teorías difíciles de comprender por el común de las personas. A la vez señala que no se han desarrollado correlatos prácticos, motivo por el cual no logran aterrizar en la vida cotidiana pues se ve a los derechos humanos como algo etéreo y abstracto.<sup>90</sup>

En tal virtud, una efectiva educación en derechos humanos requiere adoptar ciertos enfoques metodológicos para el quehacer educativo, entre ellos:

Una *metodología participativa* donde el alumnado cuestiona y propone, no es un espectador silencioso que acepta pasivamente los conocimientos “Hay que recordar que la historia de la ciencia y del conocimiento de la humanidad, la han escrito no los que reciben, retienen y repiten, sino los que observan, investigan, descubren, construyen y crean”.<sup>91</sup> Una *metodología horizontal* el profesorado no es dueño de la verdad ni impone dogmas. Crea espacios seguros donde todas y todos tienen algo que enseñar y algo que aprender, por ende, existe valoración y respeto mutuo.<sup>92</sup>

En esa misma línea, Judith Salgado propone la humildad como un aprendizaje central que lleva a reconocer la incompletud, carencia, acumulados y descubrimientos implícitos en el proceso educativo. La humildad facilita el compartir y adquirir nuevos aprendizajes, en otras palabras, ayuda a aprender al enseñar y enseñar al aprender.<sup>93</sup>

Así también, la EDH requiere una *metodología abierta*, toma en cuenta el grupo, el momento y el lugar, en sí, se ajusta al contexto socio-económico y cultural, intereses y necesidades del alumnado. Una *metodología afectiva* que involucra las emociones como motor de transformación, bajo la premisa de que desde los afectos se despierta la imaginación y la esperanza de conseguir un mundo más humano. Es un error aproximarse a la educación desde la teoría. Para que la educación en derechos humanos sea eficaz debe iniciar de una experiencia, vivencia, historia o situación ajena sentida como propia. El

---

<sup>89</sup> Luis Pérez, “Los valores democráticos en la educación y la transformación social”, 15, [http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre\\_los\\_valores\\_democraticos\\_educ.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_los_valores_democraticos_educ.pdf).

<sup>90</sup> Rosa Mujica, “Metodologías de educación en derechos humanos”, 22 de junio de 2019, 2, [http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075\\_congresso\\_rosa\\_maria\\_mujica.pdf](http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf).

<sup>91</sup> *Ibíd.*, 2, 6.

<sup>92</sup> *Ibíd.*, 2, 6.

<sup>93</sup> Judith Salgado, “Corazonando mi práctica de educadora en derechos humanos y paz”, 24 de junio de 2019, 1, <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1060>.

primer paso es conseguir la sensibilidad del corazón para luego teorizar teniendo como premisa que lo que no se siente, no se entiende. *Una metodología holística* que tiene en cuenta la integralidad, lo cognitivo, afectivo y actitudinal. *Una metodología centrada en la persona* que coloca a la persona como eje central del proceso educativo. Reconoce lo valioso, único e irrepetible que es cada ser humano. Devuelve el valor al ser en una sociedad globalizada que ubica al patrimonio como valor central pues antepone el tener y utiliza la educación como un medio para contribuir a la economía. La metodología centrada en la persona promueve el respeto a la dignidad y el enriquecimiento personal. *Una metodología lúdica* que rescate el juego como un valor pedagógico, como un espacio privilegiado de acogida y respeto donde todas y todos somos iguales en dignidad y derechos, pero con diferentes características. El juego favorece que las personas participantes compartan sus conocimientos sobre el tema para partir de esas ideas previas y reforzarlas o transformarlas. “El juego combina momentos de análisis, de reflexión, con momentos de distensión y relajamiento de manera natural y por eso facilita romper las tensiones normales que temas tan duros suponen”.<sup>94</sup> De esta forma se reducen las exposiciones largas y tediosas para dar paso a la participación y el debate.

Finalmente, una *metodología que ve al derecho como una herramienta*, se ubica a la normativa como un elemento más. No se ve al derecho como la solución a las injusticias y violencias que siguen existiendo, pues si bien el derecho tiene un peso simbólico, cultural y político en las reivindicaciones de derechos humanos, también tiene limitaciones y bien puede servir para dominar como para emancipar. Judith Salgado plantea mencionar los avances normativos sin perder de vista el contexto, las relaciones de poder y sus principales actores y actrices. Trabajar en casos concretos donde la normativa ha servido para lograr mayor protección de los derechos sin olvidar su nexo con diversas estrategias políticas, artísticas y de protesta.<sup>95</sup>

## 8. Educación en derechos humanos: tensiones y obstáculos

La EDH afronta múltiples tensiones y obstáculos, entre estas *Enfrentar el discurso oficial* que según Abraham Magendzo surge debido a que la EDH “es en esencia crítica,

---

<sup>94</sup> *Ibíd.*, 4.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, 2.

cuestionadora, problematizadora”,<sup>96</sup> es decir, no acepta de manera acrítica el discurso oficial y las políticas públicas.

Esta visión del Estado responde a otra de las tensiones identificadas por Magendzo que es el *Énfasis en la educación instrumental* o educación tradicional que señala cómo el modelo educativo centra sus esfuerzos en desarrollar capacidades en el alumnado para ingresar en el modelo capitalista y de competencia internacional, dejando de lado la formación ciudadana. Las escuelas prefieren responder a la urgencia de la eficiencia inobservando la inclusión de las problemáticas globales y éticas que interpelan a la cultura escolar en el quehacer educativo.<sup>97</sup>

Otra tensión es la *Carencia estructural* que se refiere a la dificultad práctica para trabajar derechos humanos en las escuelas, ya sea por falta de conocimientos teóricos y prácticos, porque se presta mayor importancia al rendimiento académico que a la formación de sujetos de derechos, o por la falta de organizaciones que preparen al profesorado.<sup>98</sup>

Así también, la *Amplitud reducida* es la tensión que se refiere a los niveles de difusión de la educación en derechos humanos, por un lado, por la sensación de restricción en la convocatoria, y por otro, por la disyuntiva entre profundizar con un menor número de personas o sacrificar la profundidad de los conocimientos, pero llegar a más personas.<sup>99</sup> En Ecuador la difusión sobre derechos humanos es limitada, para acceder a algún taller, conversatorio, simposio, etc., es necesario seguir las redes sociales de organizaciones de la sociedad civil, de la academia o de instituciones del Estado. Por citar un ejemplo, la convocatoria al *Conversatorio democracia, aborto y derechos humanos*, realizado por la organización feminista Surkuna, tuvo una mínima difusión en redes sociales y en la página web de la Universidad Andina, lugar del conversatorio, una de las posibles causas por las cuales el conversatorio tuvo baja asistencia.

De igual forma, Magendzo menciona la *Polisemia de lenguajes* como un obstáculo para la educación en derechos humanos pues se utilizan varios enunciados vinculantes, pero no iguales como educación para la paz, la igualdad, la tolerancia y no discriminación, entre otros, lo que ocasiona un problema de identidad que puede llevar a que se pierda el sentido de lo que representa o persigue la EDH. Sin embargo, el autor

---

<sup>96</sup> Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy* (Santiago de Chile: Concha y Toro, 2006), 18.

<sup>97</sup> *Ibíd.*, 18.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, 18.

<sup>99</sup> *Ibíd.*, 18.

señala que es importante tener presente que la EDH se centra en la transformación de la sociedad, la libertad y el empoderamiento de las personas, lo que la hace diferente de los demás enunciados.<sup>100</sup>

Las tensiones y obstáculos mencionados muestran que la EDH “crea tensión entre experiencias comunes y frecuentes entre la gente, experiencias que a veces son malas, infelices, desiguales, opresoras, y la expectativa de una vida mejor, de una sociedad mejor”.<sup>101</sup> Es importante mencionar que en varias ocasiones las personas afectadas en sus derechos humanos, no establecen la diferencia entre sus experiencias y sus expectativas, pues no creen que sea posible cambiar su realidad.<sup>102</sup> Por ello es importante que las personas conozcan y exijan el respeto de sus derechos, que cuestionen las situaciones que han colocado en condición de inferioridad y opresión a distintos grupos mediante la imposición del imperativo hegemónico social, cultural, económico, político y religioso que ha servido al sistema capitalista, colonialista y patriarcal. De ahí que, es preciso que la EDH cree “un pensamiento que desnaturalice las formas de opresión de discriminación de explotación que de alguna manera dice que hoy no hay alternativa a este estado de cosas”.<sup>103</sup>

Al respecto Boaventura de Sousa propone una lucha contra hegemónica, entre otras causas, porque a lo largo de la historia de América Latina “las políticas de derechos humanos han estado, en conjunto, al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los estados capitalistas hegemónicos”,<sup>104</sup> quienes poco a poco siguen sustrayendo a la humanidad de sus bienes comunes, de su vida a costa de un “progreso” que tiene un efecto funesto en los países del Sur, un progreso que coloca al capital sobre los derechos humanos.

Como muestra de ello, vemos a las grandes transnacionales seguir ingresando en Ecuador y en otros países del Sur, donde violan derechos humanos a través de la contaminación, explotación o despojo del territorio, todo con la aquiescencia de los Estados que abusan de la falta de empoderamiento de los derechos de las personas.

---

<sup>100</sup> *Ibíd.*, 18.

<sup>101</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, (Buenos Aires: Clacso, 2006), 14, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.

<sup>102</sup> *Ibíd.*, 14.

<sup>103</sup> Boaventura de Sousa, “Descolonización del pensamiento crítico”, video de YouTube, a partir de una ponencia en la UNAM, 2014, <https://goo.gl/hVTdEt>.

<sup>104</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, (Montevideo: Trilce, 2010): 70.

## 9. Marco de protección del derecho a la educación en derechos humanos

En este acápite se presenta el marco de protección internacional y nacional para determinar el grado de desarrollo alcanzado por el Estado ecuatoriano para velar por el derecho a la educación.

### 9.1 Marco de protección internacional

A nivel internacional, Ecuador inicia la introducción del enfoque en derechos humanos con la ratificación de instrumentos internacionales de derechos humanos, siendo el primero de ellos la Convención Americana de Derechos Humanos en 1977<sup>105</sup> para posteriormente reconocer la competencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1984, incorporándose de esta forma al Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos.<sup>106</sup> Así mismo, en el Sistema de las Naciones Unidas, Ecuador ratificó la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial en 1969 y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en 1976.

En ese marco, los instrumentos internacionales que orientan la conducta del Estado en torno al derecho a la educación, el cual para ser plenamente ejercido debe incorporar el enfoque de derechos humanos, son: la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 que promulgó como ideal común promover “mediante la enseñanza y la educación, el respeto a [los] derechos y libertades”;<sup>107</sup> el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que entró en vigor en 1976; y, el Protocolo de San Salvador de 1988, instrumentos a través de los cuales Estados acordaron que la educación:

deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos

---

<sup>105</sup> OEA Secretaría General, *Convención Americana Sobre Derechos Humanos*, 8 de diciembre de 1977, [shorturl.at/amAX1](http://shorturl.at/amAX1).

<sup>106</sup> Alejandro Ponce, “El Ecuador y el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos: una mirada crítica a la conducta estatal”, accedido 15 de julio de 2019, 1, [shorturl.at/bkF67](http://shorturl.at/bkF67).

<sup>107</sup> ONU Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, art. 26, num. 2, Resolución 217 A (III).

raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.<sup>108</sup>

Uno de los instrumentos que desarrolla el alcance y contenido del derecho humano a la educación es la Observación General N° 13, emitida por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, la cual señala la importancia de ver a la educación como un medio indispensable para superar la desigualdad. Así también, establece que los Estados deben respetar, proteger y cumplir el ejercicio del derecho a la educación y desarrollarlo garantizando las cuatro características fundamentales e interrelacionadas del derecho a la educación: Disponibilidad que tiene que ver con el número suficiente de instituciones y programas educativos, así como de recursos humanos, materiales, físicos y tecnológicos. Accesibilidad que se relaciona con el acceso material, económico y sin discriminación a la educación. Aceptabilidad que insta que los métodos pedagógicos y los programas de estudio deben ser pertinentes y de buena calidad. Finalmente, la adaptabilidad se relaciona con la flexibilidad que exige la educación para acoplarse a los requerimientos del alumnado.<sup>109</sup> Esta observación aporta de manera esencial al desarrollo del derecho a la educación en derechos humanos, pues una educación que carece de alguna de las características descritas carece de enfoque de derechos humanos.

A su vez, la Convención de los Derechos del Niño señala que los Estados Partes, a través de la educación, deben inspirar en niños y niñas el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararlas para llevar una vida respetuosa, con espíritu de comprensión, igualdad y amistad entre grupos diversos ya sean étnicos, religiosos, etc.<sup>110</sup>

En cuanto al reconocimiento de la educación en derechos humanos, la Declaración y Programa de Acción de Viena, aprobados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos llevada a cabo el 25 de junio de 1993, instó a los Estados a incluir los derechos humanos en los planes de estudios de todas las instituciones de enseñanza,<sup>111</sup> y señaló que la educación en materia de derechos debía integrarse en las políticas educativas y que la

---

<sup>108</sup> OEA, *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 17 de noviembre de 1988, art. 13.

<sup>109</sup> ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13 (21° período de sesiones, 1999) El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto).8 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10

<sup>110</sup> ONU Asamblea General, *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989, art. 29, lit. b-d.

<sup>111</sup> ONU Asamblea General, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, 25 de junio de 1993, párr. 79, <https://goo.gl/7aZWS6>.



educación en materia de derechos humanos era una pieza fundamental para lograr una convivencia pacífica y comprensión mutua entre las comunidades.<sup>112</sup>

Por otro lado, en la Cumbre Mundial de los Estados parte de la ONU llevada a cabo en el 2005, las máximas autoridades de los Estados apoyaron la promoción de la educación en derechos humanos a todos los niveles, en el Documento final de la cumbre se instó a los Estados a preparar iniciativas para su consecución.<sup>113</sup> Una de las estrategias de implementación fue, entre otras, la ejecución del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, programa formulado con base en los resultados del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). De esta forma, el Programa Mundial inició en el 2005 con el “objeto de promover [...] los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades”.<sup>114</sup>

En ese sentido, el Programa Mundial para la educación en derechos humanos fue pensado en cuatro etapas sucesivas: la primera (2005-2009) se enfocó en la enseñanza de primaria y secundaria; la segunda (2010-2014) se centró en la enseñanza superior y la capacitación al profesorado, personal del servicio público, y las fuerzas del orden; la tercera (2015-2019) se fijó en la aplicación de las dos primeras etapas y en la formación a profesionales de los medios de comunicación.<sup>115</sup>

En 2011, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, principal estándar normativo del derecho a la educación en derechos humanos que ofrece un marco de protección completo que determina el derecho de todas las personas a recibir educación y formación en materia de derechos humanos lo cual “incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen”,<sup>116</sup> así como “facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás”.<sup>117</sup> La educación en derechos humanos, según la Declaración, “conciernen a todos los

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, párr. 33.

<sup>113</sup> ONU Asamblea General, *Documento Final de la Cumbre Mundial 2005*, 2005, párr. 131, A/RES/60/1.

<sup>114</sup> ONU Asamblea General, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005 en curso)*, 2004, párr. 2, <https://goo.gl/cVduWb>.

<sup>115</sup> *Ibíd.*, párr. 3.

<sup>116</sup> ONU Asamblea General, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2 de noviembre de 2011, art. 2, num. 2, lit. a, A/C.3/66/L.65.

<sup>117</sup> *Ibíd.*, art. 2, num. 2, lit. c.

sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar”.<sup>118</sup>

Así también, la Declaración señala que la educación y formación en materia de derechos humanos está integrada por:

Un conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.<sup>119</sup>

En conexión con estas disposiciones, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza establece que la educación debe “reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos”.<sup>120</sup> Este instrumento es considerado el “pilar esencial de la Agenda mundial de la educación 2030 y representa una herramienta poderosa para promover la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS).<sup>121</sup> Cabe mencionar que en los ODS confluyen las aspiraciones universales para mejorar la vida poniendo fin a la pobreza, la desigualdad económica, el cambio climático, en suma, una vida donde las personas ejerzan efectivamente sus derechos. En ese sentido, la Convención es una guía para que los Estados adopten medidas, como la inclusión de los derechos humanos en la educación, a fin de favorecer a las personas y al planeta.

En ese marco, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, instituye a la educación como la “base para mejorar nuestra vida”.<sup>122</sup> De igual forma establece que para el 2030 los Estados deberán asegurar que las niñas y niños “adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible,

---

<sup>118</sup> *Ibíd.*, art. 3, num. 2.

<sup>119</sup> *Ibíd.*, art. 2, num. 2, lit. c.

<sup>120</sup> ONU Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

<sup>121</sup> ONU Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960, párr. 2, <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/convencion-contra-discriminacion>.

<sup>122</sup> ONU Asamblea General, *Objetivo 4: Agenda 2030 Desarrollo Sostenible*, 2015, párr. 1, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

entre otras cosas mediante [...] los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural”.<sup>123</sup>

Respecto de la educación en derechos humanos y la Agenda 2030 Irina Bokova, Directora General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Zeid Ra’ad Al Hussein Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, señalaron que la educación en derechos humanos es “un factor clave para la consecución de todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se basan en la necesidad urgente de hacer efectivo el disfrute de los derechos humanos para todas las personas, sin que nadie quede rezagado”.<sup>124</sup>

## 9.2 Marco de protección nacional

A nivel nacional, en Ecuador el retorno al orden constitucional en el que triunfó el proyecto de la nueva Constitución de 1979 marcó los primeros pasos en materia de derechos humanos, entre otras cosas, debido a la incorporación de los derechos económicos, sociales y culturales.<sup>125</sup> La Constitución estableció en el ámbito de la educación que esta “se inspira en principios de nacionalidad, democracia, justicia social, paz, defensa de los derechos humanos, y, está abierta a todas las corrientes del pensamiento universal”.<sup>126</sup>

De otra parte, la Constitución de 2008 incorporó el enfoque de derechos humanos en la educación al señalar que esta “se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos [...] impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz”.<sup>127</sup> La Constitución estableció el marco jurídico del derecho a la educación en el acápite de los Derechos del buen vivir.

---

<sup>123</sup> ONU Asamblea General, *Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, 2015, num. 4.7. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>.

<sup>124</sup> ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Plan de acción*, 2017, 5, [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf).

<sup>125</sup> Juan Paz y Miño y Diego Pazmiño, “El proceso constituyente desde una perspectiva histórica”, en *Análisis nueva constitución*, ed. Raúl Borja, (Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales y Fundación Friedrich Eberten, 2008), 36-37.

<sup>126</sup> Ecuador, *Constitución Política del año 1979*, Registro Oficial 800, 27 de marzo de 1979, art. 27.

<sup>127</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 27.

Por su parte, el Código de la Niñez y la Adolescencia en el art. 37 respecto al derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, señala que esta demanda de un sistema educativo que asegure el acceso a la educación básica y el bachillerato, cuente con propuestas educativas adaptadas a las necesidades de niñas y niños con énfasis en las personas con doble o triple situación de vulnerabilidad, garantice que los recursos humanos y materiales sean adecuados y que el ambiente sea propicio para el aprendizaje.<sup>128</sup>

Respecto del concepto de buen vivir o *sumak kawsay*, recogido en la Constitución, Kishore Singh, Relator Especial sobre el derecho a la educación, sostiene que el concepto de buen vivir se consagró con miras a devolver la noción del bien común para conseguir una vida armónica entre los seres humanos y la naturaleza, así como el respeto a esta última y la promoción de la diversidad. De igual forma, señala que el derecho a la educación es un requisito indispensable para el logro del buen vivir por lo que la incorporación de este concepto “ofrece una perspectiva para consolidar un enfoque más holístico e incluyente de la educación y sus objetivos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos”.<sup>129</sup>

Siguiendo la línea de incorporación del enfoque de derechos humanos, Ecuador en el marco de la Declaración y Programa de Acción de Viena, adoptó en 1998 como política de Estado el Plan Nacional de Derechos Humanos. Su ejecución y elaboración estuvo a cargo de la Comisión permanente de seguimiento, ajuste y evaluación de los planes operativos de derechos humanos en Ecuador conformada por miembros de la sociedad civil e instituciones del Estado. Los esfuerzos de este plan se centraron en: educación superior, capacitación docente, capacitación a personal del servicio público, y capacitación a las fuerzas del orden. Es necesario señalar que el plan no logró cumplir con todos sus objetivos pues se suspendió.<sup>130</sup>

Por otra parte, en 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y en 2012 el Reglamento General a la LOEI, que son el marco jurídico para la educación preescolar, primaria y secundaria. La LOEI señala como un fin de la educación “la inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la

---

<sup>128</sup> Ecuador, *Código de la Niñez y la Adolescencia*, Registro Oficial 737, 03 de enero de 2003, art. 37.

<sup>129</sup> ONU Asamblea General, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh: Misión Ecuador*, 13 de mayo de 2013, párr. 18, A/HRC/23/35/Add.2.

<sup>130</sup> ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Educación en derechos humanos en Ecuador”, accedido el 09 de julio de 2018, 2-5, <https://ohchr.org/Documents/issues/education/training/Correspondences/EcuadorNHRIApril2012.pdf>

democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación”,<sup>131</sup> y que el alumnado tiene derecho a “recibir una formación en derechos humanos”.<sup>132</sup>

Respecto de la LOEI, Kishore Singh en su Informe 2013 resaltó la importancia que asigna la ley a los derechos de estudiantes, madres, padres y docentes, “a participar activamente en el sistema de educación”<sup>133</sup> hecho que calificó como positivo y necesario para promover la educación en derechos humanos. Así también, el Relator señaló que es necesario intensificar las medidas normativas para garantizar una educación de calidad y asegurar que se apliquen en las escuelas públicas y privadas.

El Relator señaló, respecto de la evaluación, que debe enfatizar en la generación de igualdad de oportunidades educativas sobre todo para las personas marginadas y en situación de pobreza que pueden tener dificultad en alcanzar los estándares de calidad establecidos, si la evaluación no toma en cuenta los avances en el aprendizaje desde una visión holística en correspondencia con el *sumak kawsay*.<sup>134</sup>

En América Latina y en Ecuador la incorporación de los derechos humanos en las normativas y la política pública ha sido paulatina. Ecuador inició ese camino ratificando distintos tratados internacionales de derechos humanos, la suscripción y ratificación de estos, posibilitan la exigibilidad y protección del derecho a la educación en derechos humanos. En ese sentido, desarrollar y ejecutar políticas públicas en materia de educación en derechos humanos que viabilicen el respeto de la dignidad humana y las libertades es una obligación del Estado ecuatoriano.

En conclusión, en este capítulo se ha determinado que la educación en derechos humanos abarca los conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades en derechos humanos que se comparten y construyen en colectivo con la intención de crear una cultura de derechos humanos que transforme comportamientos basados en prejuicios y estereotipos que afectan gravemente los derechos de ciertos grupos de personas y, en consecuencia, de la sociedad en su conjunto. La EDH rebasa la escolarización y busca formar sujetos de derechos reflexivos y críticos que a través del conocimiento de los mecanismos e instituciones que protegen derechos humanos sean capaces de exigir y defender los derechos propios y ajenos.

---

<sup>131</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo de 2011, art. 3, lit. 1.

<sup>132</sup> *Ibíd.*, art. 7, lit. t.

<sup>133</sup> ONU Asamblea General, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, Kishore Singh: *Misión Ecuador*, 13 de mayo de 2013, párr. 21, A/HRC/23/35/Add.2.

<sup>134</sup> *Ibíd.*, párr. 86.

La inclusión del enfoque de derechos humanos en la educación ha sido estudiada desde áreas del conocimiento como las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales y Humanas. Para desarrollar las nociones sobre qué implica incorporar el enfoque de derechos humanos se prestó especial énfasis en:

a) Educación formal que se enfoca en promover el respeto a las diferencias, ya sea incluyendo a los derechos humanos como una materia específica o transversalizando el enfoque en todo el currículum; b) EDH y valores que facilita comprender cómo enseñar valores implica ayudar a emitir criterios propios tomando en cuenta que más allá de los gustos o valoraciones existen valores y principios que no son relativos; c) el currículum como proyecto educativo que favorece ver al currículum como la compilación de elementos culturales que están atravesados por aspectos políticos, económicos e ideológicos cuya producción tiene una representativa carga histórica; d) la EDH transversalidad y currículum que recalca que la transversalidad en el aula se centra en introducir las preocupaciones sociales en el currículum y en las prácticas educativas; e) la EDH género y diversidades como categorías de análisis mediante las cuales se reflexiona sobre cómo las distintas valoraciones y construcciones sociales han colocado a ciertos grupos en situación de desventaja hecho que, en consecuencia, conduce a la vulneración de sus derechos humanos; f) el paradigma crítico de la EDH que expone a la EDH como una forma de lograr que el alumnado sea capaz de cuestionar las inequidades sociales que resultan de las estructuras de poder asimétrico; y, g) la EDH tensiones y obstáculos que muestra ciertos factores que impiden que la EDH se ejerza efectivamente.

Después de la revisión de la teoría relacionada con la educación en derechos humanos interesa resaltar que para esta investigación se han acogido conceptos y determinado tres categorías de análisis que servirán para analizar la inserción del enfoque de derechos humanos en el currículum.

De ahí que, la primera es la categoría de transversalización se entiende como la inclusión de temas transversales como género, racismo, clasismo, etc., que permiten trabajar en valores, normas y principios relacionados con la promoción y protección de los derechos humanos. Los temas transversales surgen en respuesta a los distintos y alarmantes problemas sociales, frente a los cuales la educación juega un papel preponderante para el cambio de esa realidad. Se considera que los temas transversales deben incluirse explícitamente en el currículum y por consiguiente trabajarse en el aula.

En conexión, la transversalización del enfoque de derechos humanos en la educación se entiende desde su aplicación en todo el quehacer institucional, en la

existencia de un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades, profesorado, madres, padres y estudiantes, es decir, de una convivencia de respeto a la dignidad humana, donde se viva una cultura escolar libre de prácticas discriminatorias y se garantice que los modelos de disciplina o expresiones de poder no atentan contra los derechos humanos.

En concordancia, la segunda categoría abarca las categorías de género y diversidades lo cual ayudan a analizar cómo la construcción social del género, el sexo y la diferencia, han decantado en prácticas culturales sexistas, racistas, homófobas, clasistas y xenófobas, que destruyen el tejido social. En la investigación, estas categorías contribuyen a identificar si el currículum facilita cuestionar las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, mestizos e indígenas o afrodescendientes, entre otras.

La tercera categoría acogida para la investigación es la pedagogía crítica que se concibe desde la formación de sujetos de derechos con conocimientos básicos sobre la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos, como una herramienta para la exigibilidad de derechos propios y ajenos. De igual forma, la pedagogía crítica contribuye a una educación que motiva y despierta el pensamiento crítico en el alumnado, a fin de aportar al cuestionamiento del poder, las inequidades, el cambio climático, entre otros. Asimismo, busca que el profesorado acompañe en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el respeto y la valoración mutua. La pedagogía crítica en la educación en derechos humanos se basa en una metodología participativa, horizontal, abierta, afectiva, holística, centrada en la persona y lúdica.

Por otra parte, se concluye que en Ecuador la normativa nacional e internacional instituye el marco de protección del derecho a la educación el cual para ser plenamente ejercido debe incorporar el enfoque en derechos humanos de forma integral, es decir, el enfoque debe estar presente a nivel formal y material plasmándose en el currículum, en las políticas públicas y en todo el quehacer educativo.

La panorámica general de la normativa relacionada con el derecho a la educación en derechos humanos, como se señaló en párrafos anteriores, determina una obligación por parte del Estado ecuatoriano, sin embargo, la incorporación del enfoque de derechos humanos sigue siendo un reto. De ahí la necesidad de constatar en el capítulo segundo cómo se aplica la educación en derechos humanos en el aula.





## Capítulo segundo

### Educación en derechos humanos ¿realidad o ficción?

En este capítulo se analiza cómo se aplica la EDH en el aula de EGB Preparatoria. Para ello, se analiza el currículum prescrito, en acción y oculto y se evidencia el contexto de los derechos humanos en Ecuador. Esto último tiene como objetivos a) identificar si en el currículum se trabaja en la eliminación de patrones de vulneración de derechos a través de la inclusión de temas transversales en el currículum y, b) mostrar el escenario adverso a los derechos humanos en el cual aplicar la EDH es imprescindible para caminar hacia una sociedad democrática, igualitaria y libre de violencia.

#### 1. **Contexto de los derechos humanos en Ecuador: campos de acción para una educación con enfoque de derechos humanos**

En Ecuador el camino hacia una cultura de conocimiento, exigibilidad y respeto de los derechos humanos tiene un largo trecho. Ecuador enfrenta día a día violaciones a derechos humanos que sobrepasan el entendimiento, pero sobre todo la capacidad del Estado para prevenir, proteger, reparar y no repetir su cometimiento.

En este acápite la revisión del contexto de los derechos humanos en Ecuador se ha utilizado como una herramienta analítica que tiene como objetivos a) identificar si en el currículum se trabaja en la eliminación de esos patrones de vulneración de derechos a través de la inclusión de temas transversales en el currículum y, b) mostrar el escenario adverso a los derechos humanos en el cual aplicar la EDH, como una propuesta de transformación, es imprescindible para caminar hacia una convivencia armónica, hacia una sociedad democrática, igualitaria y libre de violencia.

En esta línea, el racismo es una de las vulneraciones a derechos humanos recurrentes en Ecuador que ha venido manifestándose de formas no convencionales o evidentes en los últimos 10 años. Por ejemplo, en la política educativa se demostró en el cierre de escuelas comunitarias que resultó de la aplicación del proyecto de reordenamiento de la oferta educativa del gobierno de Rafael Correa. El cierre de escuelas comunitarias y su reemplazo por unidades del milenio, obligó a niñas y niños, en su mayoría pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas, a levantarse muy temprano,

trasladarse desde lugares lejanos, enfrentarse a diversos riesgos (riesgos mayores en las niñas por su condición de género) y exponerse a la intemperie para llegar a su centro de estudios. Sobre ese tema, ya en el 2013 Kishore Singh señaló como un problema las disparidades en materia de educación entre las zonas rurales y urbanas donde los pueblos indígenas y afroecuatorianos no cuentan con iguales oportunidades de acceso a la educación.<sup>135</sup>

El racismo también se muestra en el porcentaje de analfabetismo que registra la población indígena el cual a 2016 superó cuatro veces más al total del país, siendo una de las causas por las cuales se registró a esta población como el segmento más pobre de Ecuador, según David Vera, director del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC).<sup>136</sup>

Otro patrón de vulneración a los derechos humanos es el trabajo infantil, aproximadamente 360 000 niños, niñas y adolescentes trabajan. El mayor número de trabajo infantil se ubica en las zonas rurales, donde el 29 % corresponde a personas indígenas. Del total de niñas, niños y adolescentes que trabajan, el 56 % realiza un trabajo peligroso.<sup>137</sup>

El maltrato infantil es otro problema latente, según datos del Observatorio Social del Ecuador en 2010 el 58 % de niñas y niños entre 4 y 11 años ha sufrido violencia en el hogar.<sup>138</sup> Estas cifras evidencian la violencia como un patrón de conducta naturalizado en los hogares ecuatorianos, donde las y los progenitores utilizan formas violentas de “disciplinar”. Al respecto El Telégrafo sostiene que “desde enero de 2015 hasta febrero de 2016 se reportaron 174 casos de maltrato físico y 19 de maltrato psicológico, es decir, 182 eventos de violencia”.<sup>139</sup>

De otro lado, los abusos sexuales en las escuelas evidencian la falta de protección del Estado especialmente a niñas y niños. Una investigación de Ecuavisa realizada entre

---

<sup>135</sup> ONU Asamblea General, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh: Misión Ecuador*, 13 de mayo de 2013, párr. 6, A/HRC/23/35/Add.2.

<sup>136</sup> La Hora, “Los indígenas siguen siendo la población más pobre del país”, *La Hora*, 2 de marzo de 2017, <https://lahora.com.ec/noticia/1102035236/los-indc3adgenas-siguen-siendo-la-poblacic3b3n-mc3a1s-pobre-del-pac3ads>.

<sup>137</sup> Unicef, “Trabajo infantil”, accedido el 09 de junio de 2018, párr. 1-2, <https://goo.gl/9eBxpC>

<sup>138</sup> Unicef, “Violencia”, *Unicef*, accedido el 12 de noviembre de 2017, párr. 2, [https://www.unicef.org/ecuador/children\\_28783.html](https://www.unicef.org/ecuador/children_28783.html).

<sup>139</sup> El Telégrafo, “El 44% de los menores de 5 a 17 años está expuesto a castigos”, *El Telégrafo*, 5 de marzo de 2016, párr. 8, <https://goo.gl/GLyjXu>.

el 2014 y 2017 señala que las violaciones ascienden a 882 de cuales 561 (63 %) se acusó a personas vinculadas al sistema educativo.<sup>140</sup>

A su vez, las violencias estructurales y sistemáticas que sufren las mujeres y niñas son otra problemática en materia de derechos humanos. Las violencias están naturalizadas e incorporadas en todas las esferas de convivencia, se manifiestan en lo cotidiano y se legitiman mediante prácticas culturales que las perpetúan. Según la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos (CEDHU), en el Ecuador desde el 1 de enero al 18 de noviembre de 2019 ocurrieron 95 femicidios, se asesina una mujer cada 3 días. El 31 % de las mujeres víctimas de femicidio eran menores de 24 años. Como resultado de estos crímenes atroces 73 niñas, niños y adolescentes están en la orfandad.<sup>141</sup> Estas cifras develan la poca efectividad del Estado para entregar respuestas adecuadas a la urgencia de acciones y políticas para proteger y garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias.

La respuesta fallida del Estado frente a la situación de violencia machista se evidenció el 20 de enero en un comunicado del presidente Lenin Moreno que invisibilizó la violencia estructural que afecta a las mujeres al señalar a la nacionalidad del asesino de una mujer de Ibarra como la causa del problema fomentando así acciones xenófobas. De tal manera, el Gobierno ocultó la falta de eficiencia del Estado para prevenir la violencia contra las mujeres detrás de la xenofobia, una problemática más de derechos humanos.

En las redes sociales los mensajes de odio no tardaron en viralizarse mostrando así rechazo a las personas venezolanas y la inexorable búsqueda de un culpable de los problemas que, como siempre, es el extraño, el que viene de fuera, al que no se mira como igual.

La discriminación a personas venezolanas ha llevado incluso a formas crueles y violentas de rechazo. Al respecto Arnaud Peral, coordinador residente del Sistema de la ONU, hizo un llamado a estar alerta porque la barbarie está siempre cerca y esta empieza con la xenofobia y el racismo.<sup>142</sup> A su vez, la Federación Iberoamericana del Ombudsman convocó al Estado ecuatoriano a frenar todo tipo de agresiones en contra de personas

---

<sup>140</sup> María del Cisne Guamán, “El escándalo por abusos sexuales a niños en plantel educativo que sacude a Ecuador”, *Ecuavisa*, 21 de octubre de 2017, párr. 7, <https://goo.gl/mgZwwq>.

<sup>141</sup> Comisión Ecuménica de Derechos Humanos, “Femicidios, en Ecuador la violencia contra las mujeres no para”, 21 de noviembre de 2019, <https://www.cedhu.org/noticias/boletines/221-femicidios-en-ecuador-la-violencia-contra-las-mujeres-no-para>.

<sup>142</sup> Arnaud Peral, 2019, citado en *Revista Vistazo*, Alertan de xenofobia y racismo en conmemoración del holocausto, 25 de enero de 2019, párr. 3, <https://www.vistazo.com/seccion/pais/actualidad-nacional/alertan-de-xenofobia-y-racismo-en-conmemoracion-del-holocausto>.

venezolanas, prácticas que “a estas alturas de la historia, y teniendo en consideración el nivel educativo de las sociedades, deberían haberse desterrado”.<sup>143</sup>

En conexión, desde la academia Sami Nair señala que hoy en día el inmigrante representa, por varias razones, el chivo expiatorio ideal porque la desintegración del contrato social desagrega los principales pilares que equilibran la sociedad, agudiza la brecha de desigualdad y acentúa la competición entre los más necesitados, creando así mecanismos conflictivos de deseos iguales. En esta competición, los inmigrantes están desde el principio en situación de desventaja por venir de fuera.<sup>144</sup>

Dicho esto, el análisis de contexto finaliza mencionando un acontecimiento político social en el cual se produjeron varias violaciones a los derechos humanos. Ecuador entre el 2 y 13 de octubre de 2019 vivió una ola de protestas como respuesta no solo de desaprobación a las medidas económicas impuestas sino sobre todo de malestar social ante el modelo económico basado en el extractivismo y el endeudamiento. El protagonista principal del paro fue el movimiento indígena, al cual se sumaron estudiantes, grupos feministas, trabajadores, artistas, entre otros. La represión del Estado a la protesta social fue brutal. En tan solo 11 días se registraron graves violaciones a los derechos humanos, 7 personas muertas y más de mil heridas fue el saldo trágico de esas jornadas.<sup>145</sup> “El estado de excepción y toque de queda permitió un abuso desproporcionado, injustificado y arbitrario de la fuerza pública contra la sociedad civil”.<sup>146</sup>

En este periodo de manifestaciones, las expresiones emitidas por actores políticos, sociales y parte de la población develaron problemas más estructurales como racismo y clasismo. Las expresiones iban desde señalar a los indígenas como salvajes, pobres por elección y manipulables hasta a segregarlos en un espacio como “el páramo” denotando así, la concepción de pertenencia del pueblo indígena al campo y del mestizo a la ciudad, y cómo este último es más valorado por representar el progreso y el desarrollo, pero ante todo se reveló el rechazo a la diferencia. Todo esto pese a que la Constitución declara a Ecuador como un Estado plurinacional y multicultural.

---

<sup>143</sup> Ecuadorinmediato, “FIO llama al Gobierno de Ecuador a tomar “medidas reales” para frenar todo tipo de agresión y desorden”, accedido el 15 de enero de 2019, párr. 6, [shorturl.at/cpyIR](http://shorturl.at/cpyIR).

<sup>144</sup> Sami Nair, 2019, citado en *Ibíd.*, párr. 6.

<sup>145</sup> Surkuna, Cedhu, Inredh, Amazon Frontlines, CDH, Idea Dignidad, “Informe de verificación sobre derechos humanos: levantamiento indígena y paro nacional 3 – 13 de octubre de 2019”, *Alianza por los Derechos Humanos*, [shorturl.at/mozS8](http://shorturl.at/mozS8), 58, 71.

<sup>146</sup> *Ibíd.*, 14.

Estas situaciones de vulneraciones sistemáticas a derechos humanos muestran el desafío que enfrenta la educación de eliminar las formas violentas de convivencia a través de la inclusión del enfoque de derechos humanos en el currículum, como un camino posible hacia una sociedad en paz.

## **2. Educación en derechos humanos en la práctica**

En este acápite se analiza el currículum prescrito, en acción y oculto para lo cual se obtuvo información de fuentes primarias mediante dos técnicas: entrevistas semiestructuradas e investigación etnográfica a fin de contar con indicios sobre cómo se aplica la EDH en el aula de Preparatoria, lo que a su vez lleve a revisar si el enfoque de derechos humanos está efectivamente incorporado. La información obtenida fue sistematizada y contrastada con los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, metodología y recursos, a la luz de las categorías de análisis: transversalización, género y diversidades, y pedagogía crítica (ver tabla 1), categorías identificadas en la construcción del marco teórico y de protección que dan la pauta sobre lo que es la educación con enfoque de derechos humanos. Es importante enfatizar que, para el análisis del currículum prescrito, en acción y oculto, fueron revisados documentos oficiales, currículum y materiales curriculares.

La técnica de entrevista consistió en elaborar un banco de preguntas (ver Anexo 1) que den cuenta de la incorporación del enfoque de derechos humanos en la educación para lo cual se utilizó las categorías de análisis mencionadas en el párrafo anterior. Luego se dialogó con 3 personas que trabajan o trabajaron en el Ministerio de Educación. Las entrevistas se realizaron a María Cristina Espinoza, Directora Nacional de Currículo (2018), Pablo Suárez, Técnico de la Dirección Nacional de Currículo y a Miguel Ángel Herrera, ex Director Nacional de Currículo (2016). De igual forma, se dialogó con 4 personas que trabajan en la Escuela Plinio Robalino, María Mosquera, Rectora, Inés Villacis, Inspectora, Sonia Pillajo y Beatriz Vela docentes de Preparatoria. Adicionalmente se entrevistó a María Almeida, docente del Colegio Fiscal Ascázubi, esta última entrevista tenía como objetivo, adicional al de las demás entrevistas, conocer cómo se trabaja derechos humanos en otra institución educativa que recibe directrices del Mineduc y así identificar si existen diferencias y similitudes de una institución a otra. En total se desarrollaron 8 entrevistas.

En cuanto a la investigación etnográfica, esta se ejecutó del 15 al 19 de octubre de 2018, en dos aulas de Preparatoria de la Escuela Plinio Robalino. Se eligió a la Escuela

Plinio Robalino para realizar la investigación etnográfica porque, según el *Mapa de pobreza* elaborado por la Universidad Andina Simón Bolívar,<sup>147</sup> se encuentra ubicada en un barrio urbano de la periferia del sur de Quito. Cabe decir que los barrios de la periferia ya sea norte o sur poseen un alto índice de pobreza; y, ya que la EDH busca formar personas capaces de cuestionar las formas injustas de trato, como es el caso de las personas en situación de pobreza, la investigación ayuda a entender si el modelo educativo efectivamente incorpora el enfoque de derechos humanos o si por el contrario responde al modelo tradicional hegemónico, que ha servido para subordinar, oprimir, manipular y controlar la mente y el cuerpo de la clase trabajadora.

La investigación consistió en participar 5 días en las clases, 2 días en el paralelo A con 41 estudiantes y 2 días en el paralelo B con 39 estudiantes. En 4 días se participó de 8 horas de clase en las cuales a más de observar su desarrollo y recoger información, se colaboró entregando material, compilando trabajos, participando en los juegos, ordenando el aula, etc. En suma, se participó activamente en las horas de clase.

El último día la investigación fue directa entre la investigadora y el alumnado. Se dedicó 1 hora a cada paralelo completando así 10 horas de observación. En ese lapso se trabajó la técnica de dramatización con títeres presentando un cuento de derechos humanos adaptado de *El país de las nubes azules* de Nathalia Pagán Montoya (ver Anexo 2) y finalizó con la técnica de sesión plenaria.

El Paso 1 de la actividad fue dramatizar el cuento con títeres. Se dedicó 8 horas al ensayo de la obra y se hizo una presentación de prueba a 4 niñas y 3 niños familiares de la investigadora. Esta preparación previa rindió buenos resultados pues en la puesta en marcha de la obra se logró interactuar con el alumnado, hubo risas y concentración de su parte.

El Paso 2 consistió en reproducir la canción Baby Shark e invitar a bailar a las niñas y niños. Este paso se realizó al finalizar la dramatización pues en el cuento se relata que en el país de la Nubes Azules se organiza una fiesta. Este paso sirvió para romper el hielo y así facilitar el siguiente paso. Durante el baile las niñas y niños rieron, saltaron y se relajaron. El Paso 3 fue una sesión plenaria en la que se solicitó comentarios sobre el cuento. Y, el Paso 4 consistió en reflexionar sobre la vulneración del derecho a la

---

<sup>147</sup> UASB, “Incidencia de la Pobreza Según Zonas Censales en Quito (2001 - 2006)”, mayo 2009, [http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2009/quito\\_pobreza\\_zonas03.pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2009/quito_pobreza_zonas03.pdf)

educación del personaje principal del cuento, a través de la formulación de preguntas (ver Anexo 5). Para finalizar se agradeció la participación y se entregó un refrigerio.

Los recursos materiales utilizados para la presentación del cuento fueron: 1 caja de títeres elaborada con material reciclado, (ver Anexo 3), 6 títeres que requerían ser personalizados, 1 parlante, 1 micrófono y 1 canción. En cuanto a los recursos humanos, se contó con 3 personas para interpretar a los personajes del cuento.

Interesa resaltar que, para ejecutar las entrevistas y la investigación etnográfica, se solicitó la aprobación de la propuesta de investigación a la Dirección Nacional de Investigación Educativa del Mineduc. Con fecha 01 de octubre de 2018, Marcelo Drouet, Director Nacional de Investigación Educativa mediante Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2018-00030-OF aprobó llevar a cabo las entrevistas y la investigación (Anexo 4). Una vez que se contó con la autorización se acudió a la Escuela Plinio Robalino para presentar el proyecto de investigación y el oficio a la Rectora y así coordinar el horario de ingreso y el día de las entrevistas.

Interesa también indicar que para la investigación se eligió a niñas y niños de entre 4 y 5 años porque los primeros años de vida son propicios para ofrecer una educación basada en el respeto a los derechos humanos. En ese período las niñas y niños desarrollan su inteligencia afectiva, cognitiva y psicomotriz, así como su identidad. Es una edad en la que sienten curiosidad por todo lo que les rodea; anhelan indagar y confirmar sus hipótesis, lo que lleva a que cuestionen y pregunten constantemente. Así también, poseen un espíritu inquieto, y autonomía y es posible incrementar sus conocimientos ya que han agudizado sus sentidos y comprenden ideas y sentimientos propios y ajenos.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *Diseño curricular para la educación inicial de niños de 4 y 5 años* (Buenos Aires: Dirección de Currículo, 2000), 24, [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf\\_inicial/4y5/4y5iweb.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/4y5/4y5iweb.pdf).

Tabla 1.  
Categorías de análisis

Categorías	Elementos de análisis
Transversalización	Existen temas transversales como género, racismo, clasismo, etc., que permiten trabajar en valores, normas y principios relacionados con la promoción y protección de los derechos humanos. El enfoque de derechos humanos permea todo el quehacer institucional, existe un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades, profesorado, madres, padres y estudiantes, es decir, existe una convivencia de respeto a la dignidad humana, se vive una cultura escolar libre de prácticas discriminatorias y se garantiza que los modelos de disciplina o expresiones de poder no atentan contra los derechos humanos.
Enfoque de género y diversidades	El currículum contribuye a eliminar las prácticas culturales de discriminación sexista, racista, entre otras. El currículum permite cuestionar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, mestizos e indígenas o afrodescendientes, en suma, personas de otras culturas.
Pedagogía crítica	Educación ético-política que forma sujetos de derechos capaces de exigir sus derechos, con conocimientos básicos sobre la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos, siendo el derecho una herramienta más. Alumnado crítico ante la sociedad, el poder, las inequidades y el cambio. Profesorado ubica al alumnado en su realidad social, política, económica y cultural. Metodología participativa, horizontal, abierta, afectiva, holística, centrada en la persona y lúdica.

Fuente: Marco teórico y de protección  
Elaborado por: Autora

## 2.1 Currículum prescrito

El currículum prescrito al ser la expresión del proyecto educativo en el que se plasman los planes de estudio, metodologías, procesos y recursos que proporcionan las pautas de acción en el aula para el profesorado,<sup>149</sup> debe incorporar el enfoque de derechos humanos como un eje transversal, respondiendo así al compromiso asumido por el país en esta materia.

El Ministerio de Educación señala que, para la elaboración del currículum de Educación General Básica (EGB) Preparatoria, ha tomado en cuenta los aspectos relacionados con el ser emocional y social, considerando a la persona como un ser integral, para lo cual propone trabajar en el “autoconocimiento, la interacción con sus

<sup>149</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Introducción general: currículo EGB y BGU”, *Ministerio de Educación*, 2016, accedido el 1 de noviembre de 2017, 4, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/0-EGB-Superior.pdf>.



pares, con los adultos y con el medio social, natural y cultural”.<sup>150</sup> Estos aspectos tienen relación con lo acordado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) que señala:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del 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 o religiosos.<sup>151</sup>

En ese contexto, se ha tomado como guía las categorías de análisis de transversalización, género y diversidad y pedagogía crítica como componentes necesarios para la educación en derechos humanos.

En el análisis del currículo prescrito, se revisó que los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, metodología, recursos e indicadores de evaluación, conduzcan a la educación en derechos humanos, toda vez que el Ministerio de Educación, como ente rector de la política pública en educación, tiene como obligación implementar un modelo de formación integral desde un enfoque de derechos. Obligación que el Estado ha asumido frente a la educación al firmar distintos tratados internacionales donde se establece la necesidad de enseñar a niñas y niños el respeto a los derechos humanos, fomentar la paz, la igualdad, entre otros.

### *Objetivos y destrezas con criterios de desempeño*

En primer lugar, se analizaron los objetivos y destrezas con criterios de desempeño. Es importante decir que las destrezas con criterios de desempeño se clasifican en dos tipos: deseables que son aquellas que pueden o no ser trabajadas en el nivel, y las imprescindibles que deben ser trabajadas ineludiblemente en el nivel.

---

<sup>150</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 2016, 46, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

<sup>151</sup> ONU Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, art. 26, Resolución 217 A (III).

Tabla 2  
Objetivos y destrezas con criterios de desempeño

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar su autonomía mediante el reconocimiento de su identidad en el desempeño de las actividades cotidianas, individuales y colectivas, para fomentar la seguridad, la confianza en sí mismo, el respeto, la integración y la sociabilización con sus compañeros.</li> <li>• Respetar la diversidad de su entorno social y natural con el fin de convivir en armonía.</li> <li>• Relacionar la historia personal con la de sus compañeros para comprender semejanzas y diferencias.</li> </ul>
<b>Destrezas con criterios de desempeño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social inmediato.</li> <li>• Reconocer que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades, en función del conocimiento de su identidad.</li> <li>• Practicar normas de respeto consigo mismo y con los demás seres que lo rodean.</li> <li>• Reconocer sus derechos y responsabilidades, mediante ejemplos reales.</li> <li>• Identificar la organización del establecimiento educativo, las personas que lo componen, las diferentes dependencias y su funcionamiento.</li> <li>• Observar e identificar los animales silvestres de la localidad, describir su utilidad y reconocer la importancia de respetarlos.</li> <li>• Explorar y describir las partes principales de su cuerpo y su funcionamiento, en forma global y parcial.</li> <li>• Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país.</li> </ul>

Fuente: Ecuador Ministerio de Educación, “Guía de implementación del currículo integrador subnivel de preparatoria”, 2016, 30, 33, 36, 62, <https://goo.gl/ZhmpYv>.

Elaborado por: Autora

De la lectura de los objetivos y destrezas (tabla 2) que tienen relación con la transversalización de los derechos humanos se observa que el Mineduc, a fin de alcanzar el perfil de salida de la educación obligatoria, propone trabajar en valores como justicia y solidaridad. A la vez propone desarrollar en el ámbito de convivencia aspectos como conciencia social y ambiental, mediante los cuales busca crear en el alumnado “empatía con los demás, así como la formación y práctica de valores, actitudes y normas que le permitan una convivencia armónica”.<sup>152</sup> Y ha propuesto “incorporar el aprendizaje de

<sup>152</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 2016, 50, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

ciertas pautas que faciliten su sana convivencia, a partir del entendimiento de la necesidad y utilidad de las normas de organización social”.<sup>153</sup>

Del análisis de los objetivos y destrezas se desprende que no se encuentran incluidos temas transversales. Explicitar temas como violencia de género, desigualdad social, derecho al acceso a la información, por citar ejemplos, es imprescindible para asimilar normas, principios universales y patrones de conducta que no son relativos.<sup>154</sup> No incluir temas transversales deja abierta posibilidad de que el profesorado trabaje valores, como la justicia, desde sus creencias, gustos o valoraciones que podrían ser contrarias a los derechos humanos. Al respecto, es importante recordar que los valores culturales son el reflejo de las ideologías dominantes, en otras palabras, en el aula se podría decir que algo es justo sin serlo en realidad.

Sobre la incorporación del enfoque de género y diversidades en el currículum algunas personas entrevistadas indicaron que el currículum tiene una fuerte carga de interculturalidad, entendida a esta como la convivencia entre distintas culturas mediante el diálogo y la alteridad entre personas con distintas formas de ver el mundo.<sup>155</sup>

Al respecto el currículum pone de manifiesto “Identificar algunas de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades y tradición oral) de la localidad”<sup>156</sup> como una destreza que tiene por objetivo construir la identidad nacional en busca de un mundo pacífico. Esta destreza desde una visión crítica del currículum, es cuestionable pues el primer acercamiento hacia el respeto a la diversidad en Preparatoria es la identificación de las manifestaciones culturales, cuando más allá de identificarlas se requiere valorarlas y para ello es necesario comprender las visiones del mundo indígena, saber que desde la cultura occidental se ha colocado al modelo blanco mestizo como ejemplo de las otras culturas.

Llama también la atención la fuerte carga de enseñanza del idioma inglés en el currículum integrador, la cual se ha establecido en cada ámbito de desarrollo y aprendizaje y figura como una destreza básica imprescindible, en contraste con la poca enseñanza del idioma kichwa o shuar, idiomas oficiales de relación intercultural en el

---

<sup>153</sup> *Ibíd.*, p. 7.

<sup>154</sup> Antonio Bolívar, *Educación en valores: una educación de la ciudadanía* (Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2016), 5, 17, 21. [shorturl.at/qCM89](http://shorturl.at/qCM89).

<sup>155</sup> Patricio Guerrero, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida* (Quito: Abya Yala, 2010), 254.

<sup>156</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 2016, 67, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

Ecuador y lenguas maternas de varias comunidades indígenas. Tomando en cuenta que el lenguaje es una práctica sociocultural a través de la cual se puede perpetuar o eliminar la discriminación, es por eso que es importante que las niñas y niños se aproximen al contexto sociocultural de los pueblos y nacionalidades a través del lenguaje.

Respecto a la incorporación del enfoque de género uno de los entrevistados señaló que el género no está enunciado como tal porque su inclusión no era del todo aceptada por las autoridades, pero que el contenido está inserto en las destrezas del currículum.<sup>157</sup> Lo señalado por el entrevistado no concuerda con la Respuesta de Ecuador a la lista de cuestiones sobre el 5to y 6to informe combinado del Ecuador al Comité sobre los Derechos del Niño donde se indicó que “los temas de sexualidad y enfoque de género (incluidos los colectivos GLBTI), no se hallan incluidos de manera explícita [...] pues no es posible, ni deseable, concretizar a nivel microcurricular, a nivel de destrezas, asuntos tan complejos y sensibles que involucran visiones éticas, sociales, afectivas, en las que se involucran necesariamente altos niveles de subjetividad”.<sup>158</sup>

Incluir la perspectiva de género en la educación es apremiante para erradicar la violencia de género, no hacerlo incumple la Observación General N° 13 respecto de la disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad pues la educación debe contar con planes de estudio efectivos que aseguren el bienestar físico, psicológico y emocional de niñas y niños; cumplir con estándares mínimos para una educación de calidad basada en la enseñanza del derecho a la igualdad y no discriminación; y adaptada a las necesidades del alumnado y contextos económicos y socioculturales del país. En el análisis del contexto de los derechos humanos en Ecuador se mostró la existencia de violencia de género contra las mujeres y niñas, sobre estas últimas se mostró el porcentaje alarmante de violencia sexual en las escuelas, violencia que afecta también a los niños pues las construcciones sociales han feminizado y en consecuencia objetivizado sus cuerpos. En ese sentido, el Estado está llamado a entregar respuestas adecuadas a la urgencia de acciones, entre ellas la inclusión de la perspectiva de género en la educación, para proteger y garantizar el derecho de las mujeres, niñas y niños a una vida libre de violencias.

Sobre la inclusión de una pedagogía crítica para la formación en derechos humanos se observa que ningún objetivo o destreza ha definido claramente “facilitar el

---

<sup>157</sup> Miguel Ángel Herrera Pavo, ex Director Nacional de Currículum, entrevistado por la autora, 1 de junio de 2018.

<sup>158</sup> Respuesta de Ecuador a la lista de cuestiones sobre el 5 y 6 informe combinado del Ecuador al Comité sobre los Derechos del Niño. Información privada, [2017].

conocimiento y la comprensión de las normas o principios de derechos humanos, [...] y los mecanismos que los protegen”<sup>159</sup>, aspectos indispensables para la formación de sujetos de derechos capaces de cuestionar el poder, las inequidades y buscar alternativas para conseguir un cambio, según Magendzo.<sup>160</sup>

Cabe decir que las niñas y niños de Preparatoria tienen capacidad suficiente para comprender qué son los derechos. De ahí que el texto *La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias* de la Unesco ha elaborado un Plan para que el alumnado se familiarice con los conceptos de derechos humanos desde el nivel de primera infancia (3 a 7 años). Adicionalmente, existen metodologías y recursos<sup>161</sup> adecuados a su edad.

Con lo mencionado, es insoslayable recordar que la EDH “se dirige a transformar la sociedad y empoderar a las personas”<sup>162</sup> con lo cual coincide la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos que establece “proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos”.<sup>163</sup>

### *Metodología*

Para el análisis de la metodología se revisó si esta es coherente con la pedagogía crítica como categoría indispensable en la educación en derechos humanos. Al respecto, el Mineduc ha establecido que las bases pedagógicas del diseño curricular se sustentan en los “principios de la Pedagogía Crítica [...], dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas”.<sup>164</sup> No obstante, en las entrevistas existieron opiniones que sugieren que el profesorado no cuenta

---

<sup>159</sup> ONU Asamblea General, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2 de noviembre de 2011, art. 2, num. 2, lit. a, A/C.3/66/L.65.

<sup>160</sup> Abraham Magendzo, “El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos”, 2001, 74, 81, <https://goo.gl/r3YS16>.

<sup>161</sup> Existen varios cuentos útiles para trabajar sobre la Convención Sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por ejemplo, la Defensoría del Pueblo publicó en el 2018 *Las aventuras de esperanza. Historias sobre derechos humanos*, un texto que mediante historias habla sobre las luchas y reivindicaciones de los derechos humanos de una forma sencilla y entretenida.

<sup>162</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, (Buenos Aires: Clacso, 2006), 14, [shorturl.at/doFHX](http://shorturl.at/doFHX).

<sup>163</sup> ONU Asamblea General. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2 de noviembre de 2011, art. 2, num. 1, A/C.3/66/L.65.

<sup>164</sup> Ecuador Ministerio de Educación, *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*, (Quito: Mineduc, 2011), 9.

con un modelo pedagógico,<sup>165</sup> desconoce la pedagogía crítica y el constructivismo pues las metodologías que pueden inscribirse a esos paradigmas son infinitas y depende del profesorado su elección y aplicación, se cree estar trabajando con una práctica constructivista pero en realidad no es así,<sup>166</sup> y que la pedagogía crítica es utópica pues no se ha conseguido promover de manera adecuada, pese a que cada vez existan más iniciativas, así como en el constructivismo.<sup>167</sup>

En contraste con lo señalado en el párrafo anterior, una entrevistada aseguró que las instituciones tienen claro que deben enmarcarse en una pedagogía crítica y en un enfoque constructivista,<sup>168</sup> incluso hubo quienes señalaron utilizar la metodología constructivista en el aula, por considerar que contribuye al descubrimiento del conocimiento a través de la experiencia.<sup>169</sup>

En cuanto a la metodología, que para el Ministerio de Educación es el “¿cómo hacer? Es decir, el conjunto de procedimientos que desarrolla el profesorado para garantizar el aprendizaje”.<sup>170</sup> El Mineduc propone una metodología flexible y dinámica, que se convierta en un compartir de conocimientos y saberes entre el profesorado y el alumnado, en suma, que reconozca las limitaciones, dudas, y desconocimiento del profesorado para que pueda nutrirse de los aportes del alumnado.<sup>171</sup>

En tal virtud, el Ministerio señala que el profesorado puede aplicar diversas e innovadoras estrategias metodológicas tomando siempre en cuenta los siguientes aspectos prioritarios:

*Participación activa* de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres y madres de familia) que influyen en el proceso educativo, a fin de planificar y organizar las actividades, recursos, ambientes y demás aspectos necesarios para acercar escuela a la sociedad y viceversa. *Comunicación e interacción* que consiste en ver a la educación como un proceso mediante el cual el alumnado se conoce al conocer a las demás personas. Lo afectivo, que hace referencia a la empatía, la escucha activa, el diálogo, la cercanía emocional.<sup>172</sup>

---

<sup>165</sup> Pablo Suárez, entrevistado por la autora, 3 de mayo de 2018.

<sup>166</sup> Miguel Ángel Herrera Pavo, ex Viceministro de Educación, entrevistado por la autora, 1 de junio de 2018.

<sup>167</sup> *Ibíd.*

<sup>168</sup> María Elena Almeida, entrevistada por la autora, 24 de junio de 2018

<sup>169</sup> Sonia Pillaño, entrevistada por la autora, 10 de octubre de 2018; Beatriz Vela, entrevistada por la autora, 12 de octubre de 2018.

<sup>170</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Guía de implementación del currículo integrador subnivel de preparatoria”, 2016, 68, <https://goo.gl/ZhmpYv>.

<sup>171</sup> *Ibíd.*, 68.

<sup>172</sup> *Ibíd.*, 68.

*Experimentación con los objetos*, que consiste en que el alumnado trabaje directamente con los objetos a fin de que esa experiencia ayude en la solución de problemas y el desarrollo de la creatividad. La experimentación busca trabajar en el pensamiento concreto, se da prioridad al desarrollo del pensamiento disidente, a través de diversos recursos educativos (multimedia, corporales). *Actividad lúdica* se utiliza el juego para el desarrollo y aprendizaje del alumnado mediante el cual potencian sus capacidades cognitivas, sensoriales, afectivas, motrices, etc., para dilucidar su realidad.<sup>173</sup>

*Organización del tiempo* invita al profesorado a manejar con flexibilidad el tiempo, las lógicas del profesorado no puede estar por encima de las necesidades y ritmos del alumnado. *Organización del ambiente* el Ministerio propone crear en el aula un ambiente acogedor, horizontal que viabilice la libre expresión. Para ello insta al profesorado a tomar en cuenta la creación de espacios lúdicos donde el alumnado realice actividades como dramatización, lectura, entre otras. A la vez se exhorta a utilizar materiales no convencionales como cajas, lana, telas, entre otras.<sup>174</sup>

Adicionalmente, el Ministerio propone distintas estrategias didácticas para cada ámbito de desarrollo aprendizaje. Entre las más significativas para el análisis se encuentran: juegos colaborativos, juegos de roles, casos, anécdotas, historias personales y actividades de autoestima.<sup>175</sup> Para facilitar la ejecución de las actividades el Ministerio sugiere varios enlaces a recursos educativos.

Tomando como referencia los aspectos metodológicos prioritarios señalados por el Mineduc se analizó si estos se enmarcan en los enfoques metodológicos de la pedagogía crítica.

Respecto de la importancia de una metodología participativa que se refiere a conseguir un alumnado cuestionador y propositivo, si bien el Mineduc propone que la comunidad educativa participe en la organización y planificación de actividades, pero, sobre todo, que se utilice una pedagogía crítica, no aclara cómo debe ser esa participación ni cómo impulsar el pensamiento crítico en el alumnado lo cual es indispensable para la educación en derechos humanos.

Sobre la necesidad de utilizar una metodología horizontal donde el profesorado no es dueño de la verdad, donde tiene dudas sin resolver motivo por el cual parte de la

---

<sup>173</sup> *Ibíd.*, 69.

<sup>174</sup> *Ibíd.*, 69, 75.

<sup>175</sup> *Ibíd.*, 77.

premisa de que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”<sup>176</sup> pues las personas adultas pueden aprender mucho de las niñas y niños, el Mineduc propone generar un ambiente acogedor y no directivo, sin embargo, no profundiza cómo es posible conseguir un ambiente así tomando en cuenta que históricamente en el sistema educativo se ha generalizado un modelo autoritario de relaciones asimétricas de poder donde el profesorado tiene el protagonismo y por ende el poder a través del conocimiento y el alumnado es mero espectador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la necesidad de adecuar las actividades a las realidades y contextos del alumnado, el Mineduc cuenta con un currículum abierto y flexible por lo que existe la posibilidad de adaptar la metodología propuesta al enfoque de derechos humanos. Al respecto, las personas entrevistadas coincidieron en señalar que el currículum flexible y abierto permite a las instituciones adaptarlo a la realidad e inquietudes, así como al contexto del alumnado, lo que concuerda con lo señalado por el Mineduc que ha establecido “las instituciones educativas disponen de autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículum, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y a las características específicas de su contexto social y cultural”.<sup>177</sup>

Sin embargo, en la investigación también se conoció que al tener un currículum flexible y abierto se corre el riesgo de que las escuelas incluyan contenido poco favorable a la protección y promoción de los derechos humanos, pues queda la duda sobre ¿desde dónde se está pensando en las necesidades del alumnado?, interrogante que el Mineduc no está en capacidad de responder, ya que si bien cuentan con auditores y asesores educativos para dar seguimiento a los planes institucionales, esos seguimientos solo se realizan en ciertos casos.<sup>178</sup>

Respecto a utilizar una metodología afectiva que, como se refirió en el capítulo primero involucra las emociones como motor de transformación y pretende sensibilizar el corazón para llegar mejor con los conocimientos en derechos humanos, el Mineduc no ha establecido un proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad de sensibilización. En la *Guía de implementación del currículo* se menciona como aspectos prioritarios en las actividades didácticas la cercanía emocional y los afectos, desde una perspectiva

---

<sup>176</sup> Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2006), 60.

<sup>177</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Guía de implementación del currículo integrador subnivel de preparatoria”, 2016, 5, <https://goo.gl/ZhmpYv>

<sup>178</sup> María Cristina Espinoza, entrevistada por la autora, 3 de mayo de 2018.



diferente a la sensibilización, es decir, se los desarrolla desde la comunicación e interacción con el alumnado y no como un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a trabajar con una metodología centrada en la persona que devuelve el valor al ser humano, el Mineduc señala en el currículum que “todos los niños son seres biopsicosociales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje”,<sup>179</sup> sin embargo, no realiza ninguna reflexión sobre la importancia de colocar a la dignidad humana por encima de la acumulación de capital, es decir, la educación no debe ser vista como un medio para conseguir ingresos pues va más allá, busca que las personas se valoren en sus diferencias y entiendan que el bienestar de los grupos en situación de desventaja y de toda la sociedad está por encima de cualquier interés económico.

Respecto a manejar *metodología lúdica* que sirva para que el alumnado reconozca más sus semejanzas que sus diferencias a través del juego y exponga sus ideas y experiencias para, a partir de ellas, generar reflexión en un ambiente distendido y divertido, el Mineduc sugiere utilizar juegos de roles y colaborativos para desarrollar las capacidades y aprendizajes en el alumnado, sin embargo, no facilita enlaces que sirvan de guía sobre cómo potenciar la solidaridad y el respeto entre pares a través del juego. Tampoco indica que esta es una herramienta propicia para cuestionar prácticas e ideologías sexistas, racistas, homofóbicas, etc., que están normalizadas y son complejas de entender si se parte desde la teoría.

Sobre la importancia de una metodología holística, el Mineduc señala que el “desarrollo infantil es integral y contempla todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos)”,<sup>180</sup> lo cual en la teoría coincide con los preceptos de la EDH, sin embargo, como se puede apreciar en los comentarios anteriores falta desarrollar el cómo se puede lograr ese desarrollo integral.

En conclusión, de la información obtenida en las entrevistas, así como del análisis del currículum, el profesorado no cuenta con una metodología clara para hacer educación en derechos humanos. Al respecto, en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) se señaló como una falencia

---

<sup>179</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 48, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

<sup>180</sup> *Ibíd.*, 48.

la falta de atención a las metodologías utilizadas para la educación en derechos humanos.<sup>181</sup>

### *Recursos*

Para el análisis de los recursos se partió de los contenidos plasmados en los cuadernos de trabajo de Preparatoria 1.- Comprensión y expresión oral y escrita; 2.- Matemática; y, 3.- Comprensión del medio natural y cultural.

Del análisis de los recursos que tienen relación con transversalizar el enfoque de derechos humanos se encontró en el Cuaderno N.º 3.- Comprensión del medio natural y cultural que el currículum propone la destreza con criterio de desempeño “Reconocer sus derechos y responsabilidades, mediante ejemplos reales”<sup>182</sup> para lo cual el texto cuenta con tan solo dos páginas para desarrollar la destreza. Se inicia señalando las responsabilidades y después los derechos (ver Anexo 6), lo cual es cuestionable debido a que se da la idea de que sin cumplir con las responsabilidades no es posible acceder a los derechos, lo cual es un error. De otro lado, habría sido más acertado colocar a los derechos en un solo apartado y no junto a las responsabilidades para no generar confusión. Es más, para una efectiva inserción de los derechos humanos se sugiere trabajar con temas transversales, como el derecho a una vida libre de violencia, por citar un ejemplo.

Igualmente, en el apartado de derechos hay un recurso en el que se solicita al alumnado pintar los derechos. En ese recurso hay una imagen que menciona hacer la tarea de los adultos donde un niño está cargando a otro (ver Anexo 7). Si bien la tarea no debería pintarse, este tipo de recurso no es adecuado pues mediante el recurso el profesorado, desde su experiencia personal, podría asumir que es pertinente que las niñas y niños realicen ese tipo de trabajo y tomarlo como una obligación. De igual forma, existe una imagen donde un niño está pintando una pared (ver Anexo 7), esto al igual que en caso anterior, podría usarse para señalar que está bien que un niño o niña realice labores que puedan ser un riesgo o interferir en su educación, puesto que muchas personas consideran que es necesario que las niñas y niños realicen labores como parte de su formación, hecho que atenta contra la Convención de Derechos del Niño que establece que los Estados

---

<sup>181</sup> *Ibíd.*, art. 25, 27.

<sup>182</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 64, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

protegerán a la niñez de toda forma de explotación y actividad nociva para su desarrollo físico, moral, mental, espiritual o social.<sup>183</sup> Con lo descrito, se evidencia que este recurso no asegura la calidad de la educación lo cual contraviene la característica de aceptabilidad de la Observación General N° 13.

En este apartado, por ejemplo, es necesario hablar sobre el derecho a la atención prioritaria, derecho a la participación, derecho a vivir en condiciones de bienestar y en un ambiente sano, con énfasis en el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, esto en vista de los constantes abusos sexuales producidos en las escuelas.

Respecto de la inclusión del enfoque de género y diversidades en los tres cuadernos se observó que existen imágenes que buscan incluir a personas de grupos históricamente excluidos, no obstante, aún existe discriminación. Las imágenes utilizadas para ejemplificar trabajos tienen estereotipos de género relacionados al trabajo: mujer profesora, mujer enfermera, hombre carpintero, hombre constructor (ver Anexo 8). De forma general llama la atención ver que en la mayoría de las imágenes la ropa de las mujeres es rosada o lila y la de los hombres azul o verde con otras combinaciones. Del mismo modo, las imágenes de familias no muestran a hombre realizando labores domésticas ni de cuidado y no se presenta familias diversas, de esa forma se refuerza la idea de familia tradicional heteronormada (ver Anexo 9).

Ya específicamente, en el análisis del Cuaderno N.º 2.- Relaciones lógico-matemáticas básicamente se cuestionan las imágenes. Existe una en la que todos los trabajadores de la construcción son hombres (ver Anexo 10), y otra en la que Blanca Nieves llama a cenar a los 7 enanitos (ver Anexo 11), estas imágenes claramente imponen roles de género y formas de ver el mundo, en otras palabras, cómo ser y actuar según el sexo.

Del mismo modo, el currículum propone trabajar la destreza con criterio de desempeño “Explorar y describir las partes principales de su cuerpo y su funcionamiento, en forma global y parcial”<sup>184</sup>, no obstante, en el Cuaderno N.º 3.- Comprensión del medio natural y cultural se confunde la diferencia entre sexo y género pues se solicita a niñas y niños pintar las partes del cuerpo según el género cuando en realidad se refieren al sexo. Entender que el sexo se refiere a las características físicas y biológicas de hombres y

---

<sup>183</sup> ONU Asamblea General, *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989, art. 32, Resolución 44/25.

<sup>184</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 63, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

mujeres y el género es una construcción social que establece roles y normas que debe cumplir cada persona según su sexo es importante desde una visión de derechos humanos porque son el inicio de reflexiones más profundas. Por ejemplo, confundir el sexo y el género puede llevar a creer que los roles de género son naturales, es decir, que son inherentes a cada sexo. La falta de claridad respecto a la diferencia entre sexo y género demuestra una falta de calidad en los materiales curriculares, hecho que contraviene la característica de aceptabilidad de la Observación General N° 13 del derecho a la educación.

Por otra parte, en el análisis del Cuaderno N.º 1.- Comprensión y expresión oral y escrita se encontró que el currículum solo habla de la destreza “Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país”<sup>185</sup>, dejando de lado al idioma kichwa que se trabaja mínimamente, tanto así que existen solo dos páginas sobre el tema, razón por la cual se considera que no se estaría tomando en cuenta que la aproximación al idioma kichwa juega un papel importante en la eliminación del racismo y conocerla será una forma de valorar la diversidad del país.

En el análisis del Cuaderno N.º 3 se encontró que si bien el currículum pone de manifiesto “Identificar alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades y tradición oral) de la localidad”,<sup>186</sup> razón por la cual el texto propone un acercamiento a la vestimenta tradicional del pueblo Shuar, el recurso no facilita el logro del objetivo pues estas aproximaciones deberían conducir a cuestionar el racismo que sigue vivo en el país. El texto al proponer solo reconocer la existencia de otras culturas con sus expresiones no ayuda a profundizar en la necesidad de convivir entre culturas puesto que establecer diferencias sin enfatizar en que todas son iguales en derechos conduce al racismo como base de la desigualdad social.

Así también, el texto, no menciona las tradiciones o saberes ancestrales parte fundamental de las identidades de pueblos y nacionalidades indígenas. Esta concepción del mundo indígena perpetúa el racismo estructural e institucional, lo cual no conduce a la valoración de la diversidad ni a sentir orgullo de nuestras raíces indígenas. Cabe recordar que el racismo se naturaliza y perpetúa desde actitudes aparentemente

---

<sup>185</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 69, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

<sup>186</sup> *Ibíd.*, 67.

inofensivas como utilizar la indumentaria de mujeres y hombres kichwas como un disfraz, pues se mira a la vestimenta tradicional de los pueblos y nacionalidades desde lo exótico y folclórico y no como parte de su identidad. Adicionalmente, es importante decir que en el texto existen imágenes que refuerzan estereotipos sobre las personas indígenas y afroecuatorianas, hecho que contraviene la característica de aceptabilidad de la Observación General N° 13 del derecho a la educación en cuanto a la calidad de los materiales. En el recurso se relaciona a las personas afrodescendientes con la venta de cocadas y a las personas indígenas con las ventas de frutas y verduras (ver Anexo 12).

Finalmente, el currículum pone de manifiesto que el uso de recursos no debe reforzar “estereotipos de género, cultura, diversidad”,<sup>187</sup> aunque, no aclara ni facilita la comprensión sobre cómo no impregnar de estereotipos los materiales que el profesorado elabora para facilitar el trabajo en el aula.

En cuanto a la inclusión de la pedagogía crítica en ninguno de los cuadernos existen recursos como cuentos con casos donde se evidencie cómo la normativa ha contribuido a que las personas en situación de desventaja social, política o económica logren reivindicaciones.

Del mismo modo, en el análisis del Cuaderno N.º 3 se encontró que el currículum pone de manifiesto las destrezas con criterio de desempeño “Discriminar modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social inmediato”<sup>188</sup>; “Observar e identificar los animales silvestres de la localidad, describir su utilidad y reconocer la importancia de respetarlos”<sup>189</sup>; así como, “Practicar normas de respeto consigo mismo y con los demás seres que lo rodean”<sup>190</sup>. Si bien las destrezas son amplias y fueron pensadas para crear en el alumnado hábitos de respeto hacia el medio ambiente, en la práctica el texto no facilita que el profesorado logre esa concientización. Se habla del cuidado, pero no se explica el por qué es necesario ese cuidado y los grandes problemas que produce la explotación de los recursos naturales. De esa forma se imponen hábitos y no se invita al alumnado a pensar y cuestionar cómo esos hábitos contribuyen al cuidado del medio ambiente, así como reflexionar sobre la relación de causalidad entre

---

<sup>187</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Guía de implementación del currículo integrador subnivel preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 2016, 12, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Guia-de-implementacion-del-Curriculo-Integrador.pdf>.

<sup>188</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 64, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.

<sup>189</sup> *Ibíd.*, 65.

<sup>190</sup> *Ibíd.*, 64.

naturaleza y seres humanos puesto que los derechos de la naturaleza están estrechamente vinculados con los derechos a una vida digna, a la salud, al ambiente sano, entre otros.

Por ejemplo, al trabajar el cuidado del agua no se habla de la contaminación a las fuentes hídricas producto muchas veces de la explotación de recursos naturales como el oro o petróleo y su directa afectación a los pueblos y comunidades indígenas y por ende a la sociedad en su conjunto, o cómo el uso de plástico afecta a la vida marina, entre otras. En consecuencia, es insuficiente trabajar en el cuidado del agua en la vida cotidiana si no se concientiza sobre las graves afectaciones de la contaminación la cual podría dejarnos sin el agua, el mayor patrimonio natural de la humanidad. La forma de abordar las destrezas se repite en el apartado sobre la energía eléctrica donde no se menciona que su producción causa contaminación atmosférica, de ahí la importancia de su cuidado.

De igual forma, en el apartado sobre animales existe una visión de los animales más acentuada en su utilidad que en las interrelaciones armónicas y de respeto que deben mantener las personas con los animales como seres vivos. Este apartado debería buscar eliminar y cuestionar los tratos crueles hacia los animales, pues muchos de ellos se basan en un modo de producción irracional que busca sacar provecho de los animales sin importar las consecuencias que eso produce en el ecosistema.

De la revisión tanto del currículum integrador como de los recursos se observa que no se incorpora lenguaje inclusivo. La inclusión del enfoque de derechos humanos en el currículum debería contener la eliminación de todas las formas de discriminación incluida aquella que se produce a través del lenguaje considerando a este como “un medio a través del cual se modifican y se mantienen significaciones”.<sup>191</sup> Incorporar el enfoque de derechos humanos en el currículum incluye transversalizar el principio de igualdad y no discriminación en la escritura. Usar el masculino como genérico para referirse a hombres y mujeres contribuye a que los patrones socioculturales que naturalizan la violencia y la discriminación hacia la mujer se perpetúen. Cabe decir que, si bien la Real Academia Española, RAE, ha señalado utilizar el masculino como genérico por economía del lenguaje, desde la perspectiva de derechos humanos se conmina a emplear en todos los escritos lenguaje no sexista o neutral, en otras palabras, se llama a la desobediencia lingüística que según Raquel Rodas es el desacato a lo establecido por la RAE. Es una

---

<sup>191</sup> Raquel Rodas, “La equidad lingüística es esencial”, *El Comercio*, 26 de marzo de 2017, párr. 15, <http://www.elcomercio.com/tendencias/raquelrodas-equidadlinguistica-esencial-mujer-reflexion.html>.

propuesta, un camino para eliminar el sexismo lingüístico que históricamente se ha encargado de disminuir e invisibilizar a la mujer mediante el lenguaje.<sup>192</sup>

### *Evaluación*

Para el análisis de este apartado se tomó en cuenta que los indicadores de evaluación prescritos en el currículum respondan efectivamente a una educación en derechos humanos, esto es, que la evaluación sirva para recabar información respecto de la existencia o no de mayor respeto de los derechos humanos, revisar si existe un cambio de actitudes contrarias a los valores y principios de derechos humanos tanto de forma individual como colectiva, de manera que, se pueda observar cómo el trabajo en derechos humanos aporta en la construcción de una cultura de paz.

Los objetivos de una cultura de respeto a los derechos humanos son amplios y complejos, es por eso que la evaluación de los resultados debe contar con objetivos puntuales. Para lograrlo se debe explicitar qué cambios sociales se desean conseguir en el nivel de Preparatoria.

En ese marco, para el análisis de la evaluación se eligieron los indicadores que tienen relación con la formación de sujetos de derechos y las orientaciones generales sobre la evaluación que el profesorado deberá tener en mente en la evaluación integral de niños y niñas de Preparatoria (tabla 3).

---

<sup>192</sup> *Ibíd.*, párr. 1.

Tabla 3  
Orientaciones e indicadores para la evaluación

<b>Orientaciones generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones de equipo varias veces al año para comunicar los resultados de las evaluaciones cualitativas.</li> <li>• Retroalimentar, aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• El profesorado debe expresar con claridad las evaluaciones a los padres, madres o personas responsables, exaltando siempre los logros.</li> <li>• El profesorado brindará al alumnado, diferentes experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño.</li> <li>• La evaluación no se realiza para sancionar ni desvalorizar al alumnado.</li> <li>• La evaluación también permite al profesorado redireccionar su acción pedagógica.</li> <li>• La evaluación permite detectar signos de alerta para prever la posibilidad de un atraso en el desarrollo que requiera atenciones educativas especiales.</li> <li>• Realizar al menos 5 reuniones al año con los padres y madres de familia.</li> </ul>
<b>Indicadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que tiene una historia personal, familiar y que forma parte de una comunidad y de un núcleo familiar con el que comparte actividades, de recreación y celebración, y que posee características estructurales que hay que respetar y valorar.</li> <li>• Practica normas de respeto consigo mismo y con los demás, respetando las diferencias individuales existentes, tanto en criterio como en opiniones, y practica los acuerdos establecidos con el grupo.</li> <li>• Identifica alguna de las manifestaciones culturales (música, comida, festividades, tradición oral) de la localidad y describe los lugares, tradiciones y costumbres importantes de la región y país al que pertenece.</li> <li>• Reconoce sus derechos y responsabilidades y la importancia de asumir con responsabilidad sus compromisos, y discrimina los modelos positivos y negativos de comportamiento de su medio natural y social.</li> <li>• Discrimina, desde su propia experiencia, la importancia de las plantas y animales de su entorno.</li> <li>• Expone comportamientos de respeto y cuidado hacia el hábitat y los seres vivos de su entorno.</li> <li>• Relaciona las partes principales de su cuerpo y los órganos de los sentidos con su función y percepciones del mundo que lo rodean.</li> </ul>

Fuente: Ecuador Ministerio de Educación, “Guía de implementación del currículo integrador subnivel de preparatoria”, 2016, 30, 49, 61, 100, 101, <https://goo.gl/ZhmpYv>.

Elaborado por: Autora

De la lectura de los indicadores de evaluación se extrae que estos se relacionan directamente con los objetivos y destrezas con criterio de desempeño, por lo que también requieren colocar temas transversales de derechos humanos de forma explícita en los contenidos, a fin de conseguir efectivamente un cambio social.



Por ejemplo, en el currículum se propone evaluar si el alumnado reconoce sus derechos, pero no menciona qué derechos son esos y los adecua al nivel de Preparatoria. Si los objetivos no son claros, difícilmente se podrá evaluar si el alumnado alcanza o no la meta planteada.

En cuanto a las orientaciones generales se resalta que el Mineduc indique al profesorado la importancia de no utilizar la evaluación para sancionar o valorar al alumnado pues desde un enfoque de derechos humanos la evaluación no pretende jerarquizar ni distinguir entre buenos y malos. La evaluación en la educación en derechos humanos busca mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a fin de que el alumnado se convierta en un agente de cambio, con lo cual coincide el Mineduc al señalar que la evaluación ayuda a redireccionar la acción pedagógica.

## 2.2 Currículum en acción

En este punto, es importante señalar como un dato relevante que la socialización del currículum de Educación General Básica inició en el 2017 pero hasta el 2019 el currículum a nivel de aula (formación docente sobre su estructura, enfoques, manejo, etc.) no se ha completado, sobre todo en aquellas escuelas que se encuentran en las zonas más lejanas y desatendidas del país. El Mineduc ha corroborado el ingreso del profesorado al curso virtual básico, pero desconoce si se ha implementado el currículum en todo su potencial. De hecho, no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación del currículum o, al menos, de seguimiento y monitoreo para evaluar el currículum en el aula.<sup>193</sup> Se señala este dato para evidenciar que el currículum en acción no ha sido conocido al 100 % por el profesorado, hecho que en consecuencia resultaría en la dificultad de aplicar el currículum prescrito.

### *Objetivos y destrezas con criterios de desempeño*

En el análisis de los objetivos y destrezas con criterios de desempeño que tienen que ver con la transversalización del enfoque de derechos humanos, se identificó que: Por un lado, hay criterios que señalan que la educación en materia de derechos humanos se aplica, sobre todo, en ciertos ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Tres personas

---

<sup>193</sup> Pablo Suárez, comunicación personal de 6 de febrero de 2019.

entrevistadas coincidieron con ese criterio. A decir de la primera entrevistada, ámbitos como Matemática no facilitan el trabajo en derechos humanos.<sup>194</sup> La segunda entrevistada señaló el ámbito de convivencia como el espacio idóneo para trabajar respeto, colaboración y solidaridad, temas asociados con derechos humanos.<sup>195</sup> Y, la tercera entrevistada indicó que, en el caso de Ciencias Naturales y Literatura el enfoque en derechos humanos está presente en cada unidad pues se trabajan valores.<sup>196</sup>

Por otro lado, existieron criterios acerca de que la educación en materia de derechos humanos se puede aplicar en todos los ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Al respecto, dos entrevistadas manifestaron la posibilidad de incorporar el enfoque de derechos humanos en las actividades concretas del aula para transversalizar el enfoque y trabajarlo a todo momento.<sup>197</sup>

Así también, tres entrevistadas de la Escuela Plinio Robalino indicaron que los derechos humanos se trabajan en todos los ámbitos.<sup>198</sup> De igual forma, un entrevistado señaló que el enfoque de derechos humanos, se encuentra en todo el currículum,<sup>199</sup> afirmación compartida por el ex Director Nacional de Currículum, Miguel Herrera quien señaló que el enfoque de derechos humanos está introducido en el currículum. Este entrevistado manifestó también su desacuerdo respecto del trabajo exclusivo en ciertos ámbitos como el de Ciencias Sociales, a lo que llamó una de las falacias más grandes. Señaló que el currículum ecuatoriano se desarrolló con esa intención, y que el enfoque de derechos humanos está presente incluso en Educación Física con el tema de igualdad y equidad, y que se aprovecha cualquier circunstancia donde tenga sentido introducir el tema, porque cuando se habla de derechos humanos se habla de algo inmenso.<sup>200</sup>

En ese sentido, el 70% de las personas entrevistas señalaron que los derechos humanos están transversalizados en todos los ámbitos de desarrollo y aprendizaje del currículum. Sin embargo, en el aula se observó que no se trabajan temas transversales, dando como consecuencia el desconocimiento de qué son los derechos humanos. En la observación participante, en la sesión plenaria un niño manifestó que él tiene derecho a obedecer, el resto del alumnado simplemente guardó silencio.

---

<sup>194</sup> María Cristina Espinoza, entrevistada por la autora, 3 de mayo de 2018.

<sup>195</sup> Beatriz Vela, entrevistada por la autora, 12 de octubre de 2018.

<sup>196</sup> María Elena Almeida, entrevistada por la autora, 24 de junio de 2018

<sup>197</sup> María Cristina Espinoza, entrevistada por la autora, 3 de mayo de 2018. Beatriz Vela, entrevistada por la autora, 12 de octubre de 2018.

<sup>198</sup> Sonia Pillajo, entrevistada por la autora, 10 de octubre de 2018; María Mosquera, entrevistada por la autora, 11 de octubre de 2018; Inés Villacis, entrevistada por la autora, 11 de octubre de 2018.

<sup>199</sup> Pablo Suárez, entrevistado por la autora, 3 de mayo de 2018.

<sup>200</sup> Miguel Ángel Herrera Pavo, entrevistado por la autora, 1 de junio de 2018.

En conexión, una de las docentes vinculó a las obligaciones con los derechos humanos, indicó que en el aula se trabaja los derechos de los niños revisando que, así como tienen derechos tienen obligaciones, pues, el derecho a estudiar conlleva a la obligación de ser obedientes.<sup>201</sup> Esta forma de educar a un alumnado obediente contribuye al posicionamiento de la ideología dominante que pretende educar al alumnado para ser serviles y no críticos de las estructuras de poder económico, social y político. Con lo señalado se tiene indicios de la falta de transversalización del enfoque de derechos humanos en el quehacer educativo. El aula, desde una visión de derechos humanos es un espacio llamado a desarrollar relaciones horizontales y no jerarquizadas, si entre el profesorado y el alumnado existen relaciones de poder, es decir, el profesorado ordena y el alumnado simplemente obedece de manera acrítica, difícilmente se puede hablar de una educación con enfoque de derechos humanos pues esta busca despertar el pensamiento crítico en el alumnado.

En cuanto al análisis del género y diversidades, al preguntar en plenaria al alumnado si las niñas y niños que vienen de otro país tienen derecho a estudiar, como en el caso del personaje principal del cuento, la mayoría del alumnado señaló que no. Esto deja indicios acerca de que la discriminación hacia las personas de otro origen nacional que ha llegado incluso a las aulas de Preparatoria, en consecuencia, no se está transversalizando el enfoque de derechos humanos a través de la incorporación temas transversales, uno de ellos la erradicación de la xenofobia, tomando en cuenta que del análisis de la situación de derechos este fue uno de los problemas sociales identificados.

Los hechos descritos marcan el reto de repensar la transversalización del enfoque de derechos humanos si se quiere que la educación cumpla con su propósito fundamental: “orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y [...] el respeto por los derechos humanos”.<sup>202</sup> Se constata que la transversalización del enfoque, hasta el momento, está en lo discursivo, empero no logra aterrizar a la práctica en el aula. Frente a esa realidad, el Estado está en la obligación de buscar otros caminos para aplicar efectivamente la transversalización del enfoque de derechos humanos en Preparatoria, a fin de cumplir con la recomendación del Comité

---

<sup>201</sup> Sonia Pillajo, entrevistada por la autora, 10 de octubre de 2018.

<sup>202</sup> OEA *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 17 de noviembre de 1988, art. 13.

sobre los Derechos del Niño respecto de la necesidad de que “los Estados Partes incluyan la enseñanza de los derechos humanos durante la educación en la primera infancia”.<sup>203</sup>

### *Metodología*

Analizando la metodología a la luz de la pedagogía crítica se observó que las profesoras utilizan juegos tradicionales como el *¿Qué estás haciendo lobito?* para enseñar sobre el círculo o *El gato y el ratón* para hablar sobre las nociones de adentro y afuera. Estos juegos no son coherentes con lo señalado en el currículum que sugiere utilizar juegos colaborativos pues esos juegos por el contrario incentivan la competencia entre el alumnado. Utilizando el enfoque de derechos humanos se podría trabajar con actividades que cumplan la misma función, partir de la experiencia para aprender, pero enfocadas en la promoción de la solidaridad y la cooperación.

Para que exista adaptabilidad en la educación esta debe utilizar una metodología adecuada y pertinente para el trabajo en derechos humanos, es decir, estar acorde a las necesidades de niñas y niños, lo contrario hace que la educación carezca de calidad.

### *Recursos*

Si bien el currículum ha fijado contenidos que contribuyen con el perfil de salida del alumnado que propone proceder con “respeto y responsabilidad hacia sí mismos, las demás personas y la naturaleza y con el mundo de las ideas. [...] y exigir la observación de los derechos”,<sup>204</sup> que son preceptos de derechos humanos, existen oportunidades de mejora para que tanto el currículum como los recursos sean coherentes con los principios del currículum crítico que pretende que niñas y niños cuestionen las desigualdades económicas, sociales y culturales existentes. Esta concepción del currículum facilita a las niñas y niños la participación activa y el cuestionamiento de las reglas sociales establecidas, hecho que posibilita la formación de sujetos de derechos con capacidades para opinar sobre las cuestiones que les afectan. Los recursos (libros, hojas de trabajo, etc.), elaborados por el Mineduc y las docentes se aproximan más a la concepción

---

<sup>203</sup> ONU Comité sobre los Derechos del Niño, *Observación General N.º 7 (2005) Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, 20 de septiembre de 2006. CRC/C/GC/7/

<sup>204</sup> Ecuador Ministerio de Educación, “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”, *Ministerio de Educación*, 2016, 74, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PREPATORIO.pdf>.

académica del currículum que coloca mayor énfasis en que las niñas y niños se inserten en la vida moderna de forma individual antes que colectiva.

### *Evaluación*

En Preparatoria las niñas y niños realizan trabajos diarios que forman parte de la evaluación. Se centran en valorar cómo manipulan los materiales, el tiempo que emplean y a través de las pruebas, se evalúa si cuentan con nociones básicas académicas más que de convivencia.

En ese sentido, se evalúa cómo avanzan en el desarrollo de su motricidad fina que no debería ser parte de la evaluación per sé. Estas formas de evaluación han sido empleadas tradicionalmente y por costumbre se mantiene en la actualidad. Gran parte de la evaluación tiene directa relación con que el alumnado cumpla a cabalidad con las instrucciones dispuestas por el o la docente y su visión de cómo debe ser un buen alumno y en consecuencia un buen trabajo.

Por otra parte, las evaluaciones son verticales, no existen evaluaciones entre pares, o autoevaluaciones. También son individuales y no colectivas, al respecto vale decir que las evaluaciones colectivas contribuyen a medir el nivel de trabajo en equipo y la solidaridad. En las evaluaciones tampoco se utilizan métodos innovadores ni se evalúa si el proceso de enseñanza aprendizaje cumple con el objetivo educativo a fin de mejorarlo. Todo eso pese a que en la Guía de desarrollo humano el Mineduc estableció “Partir de la autoevaluación de cada estudiante [...] un proceso de coevaluación”<sup>205</sup> para evaluar si el alumnado alcanzó los objetivos del espacio de desarrollo humano integral y una convivencia armónica libre de violencias.

### **2.3 Currículum oculto**

El currículum oculto se refiere a la configuración de ideas, creencias, percepciones, valoraciones y visiones del mundo que se comparten y experimentan en el aula y que pueden incidir en las actitudes y comportamientos del alumnado. De ese modo, a través del currículum oculto, el profesorado puede contribuir a la reproducción de

---

<sup>205</sup> Ministerio de Educación de Ecuador, “Guía de desarrollo humano”, 2018, 34, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>

afectaciones a los derechos humanos o, por el contrario, aportar al desarrollo de conductas, habilidades y comportamientos de respeto hacia la dignidad humana. Esto último no resulta tarea sencilla si se revisa que “las desigualdades a fuerza de construirse y reconstruirse, llegan a parecer legítimas,”<sup>206</sup> y se transmiten y practican en el día a día de las escuelas.

En el análisis del currículum oculto es necesario mencionar que en la investigación etnográfica se observó una relación vertical entre docentes y alumnado. Existe una forma de realizar los trabajos y conducir el proceso en el aula y es la que mejor consideran las profesoras. No se observó a las profesoras solicitar sugerencias sobre el proceso o que motivaran al alumnado a realizarlas. Este es un indicio sobre el papel de las niñas y niños en el proceso de enseñanza aprendizaje el cual no sería de generación y construcción de conocimiento. Al respecto cabe recordar que “la educación no es simple transmisión de saber o mera adaptación funcionalista a la sociedad establecida; es formación del ser entero a una conciencia lúcida y activa.”<sup>207</sup> La educación abarca generar conocimiento con todos los actores para cambiar las condiciones sociales actuales que imposibilitan el efectivo ejercicio y garantía de los derechos. Solo así es posible cuestionar las estructuras económicas, políticas e ideológicas que conducen a la negación de los derechos humanos.

La investigación etnográfica permitió también recabar indicios sobre la ausencia de una cultura de derechos humanos en el profesorado, que no es sino el reflejo de las construcciones y prácticas sociales creadas y sostenidas en el tiempo por el sistema capitalista, colonialista y patriarcal que forma a las personas para ser serviles a sus fines.

Dicho esto, en el presente análisis se mencionan situaciones observadas durante la investigación y que se relacionan directamente con el currículum oculto. Al igual que en los anteriores análisis, se contrastará la información obtenida en la investigación etnográfica y las entrevistas con los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, metodología y recursos, a la luz de las categorías de análisis: transversalización, género y diversidades, y pedagogía crítica.

### *Objetivos y destrezas con criterios de desempeño*

---

<sup>206</sup> Apple, Michael, *Educación y poder* (España, Paidós Ibérica S. A., 1982), 11, [shorturl.at/acfrB](http://shorturl.at/acfrB).

<sup>207</sup> Gramsci, Antonio, *Educación y sociedad*, 3º ed. (Lima: Tarea, 1987), 10.

A continuación, se mencionan algunas situaciones observadas en la investigación, así como, actitudes y comportamientos de las docentes y autoridades de la Escuela Plinio Robalino que se relacionan con la dificultad de transversalizar el enfoque de derechos humanos y contribuir a lograr los objetivos y destrezas propuestas en el currículum.

Se observó que en los dos paralelos de Preparatoria de la Escuela Plinio Robalino las niñas y niños rezan una oración antes de servirse el refrigerio, “gracias señor por estos alimentos que nos permites servirnos que nunca nos falten ni aquí ni en otros lugares”. Para las docentes existe una ideología dominante que posiciona la existencia de un ser supremo, hombre, al que se debe agradecer por los alimentos. Esta creencia que se inculca en el aula atenta contra la educación laica, el derecho a la libre determinación de la identidad y el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Al respecto, es importante decir que el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión permite ejercer a las personas sus actos y conducta de manera libre, sin injerencias externas que tiendan a un cambio obligado, es decir, cada persona está en la libertad de decidir creer o no creer en algo, así como manifestar sus creencias como parte de su proceso de autodeterminación, el cual no pertenece al ámbito social sino que es responsabilidad personal.<sup>208</sup> Pese a lo señalado, en Ecuador el adoctrinamiento religioso católico inicia a temprana edad, como se observó en las aulas de Preparatoria. De ahí que, la religión católica se posicione en el hogar, la escuela, el trabajo y demás espacios como un elemento dominante de la cultura.

En la historia de la humanidad ha existido discriminación relacionada con las creencias religiosas. Por ejemplo, en Ecuador la comunidad musulmana no es libre de profesar sus creencias por temor a las represalias, además las empresas no les conceden días libres sin cargo a vacación en sus festividades religiosas como sí lo hacen en navidad que es una celebración cristiana. Estas formas de discriminación inician en las aulas cuando se impone la creencia de una religión hegemónica como la católica la cual ha adquirido mayor ha sido legitimada y aceptada por gran parte de personas lo que conduce a que las otras religiones e incluso el no creer en religión alguna sea juzgado he incluso castigado.

---

<sup>208</sup> Ecuador Defensoría del Pueblo de Ecuador, “Informe temático sobre libertad religiosa y Estado laico en el Ecuador”, 2017, 12-13, <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/2125/1/IT-DPE-002-2018.pdf>.

Al respecto, una de las entrevistadas mencionó que es importante que las niñas y niños aprendan la oración porque es un tema de valores.<sup>209</sup> Al consultar a la inspectora sobre la existencia de un lineamiento para realizar esta actividad indicó que no hay una autorización expresa y que orar depende de las docentes y de los padres de familia porque es una escuela laica.

En este punto, es importante decir que al existir una creencia respecto a la conexión entre religión y valores se termina enseñando religión en el aula, en consecuencia, la educación carece de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación señalado en el Objetivo General N° 13 por enseñar a través del currículum oculto creencias que no son pertinentes ni adaptadas a las necesidades del alumnado.

De lo dicho, es necesario señalar que la transversalización del enfoque de derechos humanos en la educación precisa permear todo el quehacer educativo, en el caso particular de la enseñanza de religión en el aula, esto implica enmarcar todas y cada una de las actuaciones en el respeto a los derechos humanos, es decir, dejar las creencias religiosas en el ámbito personal sin llevarlas y transmitir las en el aula como la única verdad o posibilidad.

En la investigación también se observó que mediante el currículum oculto se refuerzan estereotipos que imposibilitan la incorporación del enfoque de género. Una de las profesoras indicó que las mujeres guapas tienen el cabello largo, y los hombres tienen el cabello corto (en ese paralelo Julián, nombre protegido, tenía el cabello bastante largo). Así también indicó que los hombres tienen las pestañas más pequeñas que las mujeres.

Otra situación que llamó la atención fue que aún se elige la quiteña bonita en la escuela. Al preguntar cómo se realiza el concurso una de las entrevistadas señaló que antes participaban niñas de todos los cursos de educación básica y que solo se elegía a una pero que actualmente ganan todas y participan solo las más grandecitas.

Las actitudes y prácticas realizadas en la escuela demuestran cómo los roles de género se enseñan a temprana edad. Las pautas (comportamientos, roles, significaciones, etc.) de cómo ser mujer o ser hombre se enseñan en casa y se refuerzan en la escuela. Estas pautas o normas inquebrantables que impone la sociedad van desde actitudes que parecen inofensivas como los códigos de vestimenta, pantalones para niños y vestidos para niñas, aun cuando en la actualidad gran cantidad de mujeres usan pantalones; la forma de llevar el cabello, sobre esto es importante pensar, qué pasa si un niño decide

---

<sup>209</sup> Sonia Pillajo, entrevistada por la autora, 10 de octubre de 2018.



llevar el cabello largo o trabajar con una cartulina rosada, ¿acaso eso lo hace menos hombre?; y, la objetivización del cuerpo de las mujeres que se da al establecer cánones de belleza y a partir de estos colocar a las mujeres como objetos de entretenimiento.

Las actitudes y prácticas discriminatorias mencionadas responden a lo que Bourdieu define como *habitus* entendidos como percepciones, patrones de comportamiento que no se realizan de forma consiente sino por costumbre y que incluso se estructuran como esquemas mentales y aprendizajes mediante la imitación lo cual lleva a que trasciendan socioculturalmente.<sup>210</sup>

Es así que, vale la pena analizar brevemente las afectaciones que los *habitus* tienen sobre el alumnado como parte de una sociedad que, desde la cuna, aprende, incorpora y transmite condiciones de existencia, que no siempre se encuadran en los derechos humanos.

Tomando las prácticas observadas, es pertinente decir que, la imposición de cánones de belleza, pone constantemente en riesgo a las mujeres, pues en la búsqueda de la consolidación de las características aceptadas y deseadas de lo que es “ser bella” las mujeres arriesgan incluso la vida por conseguir el cuerpo “perfecto”. La industria de la belleza ha creado la necesidad de ser mujeres delgadas y esbeltas, esto con la ayuda de los medios de comunicación que han jugado un papel esencial al mostrar todo el tiempo ese tipo de mujer “ideal”. Estos imaginarios se construyen incluso en las escuelas a través de los concursos de belleza donde las niñas compiten por ser la más bonita.

La imposición de roles de género también afecta a los niños a quienes se les conduce a rechazar cualquier rasgo femenino por miedo a ser juzgados, actitud que gira en torno a la construcción de la masculinidad hegemónica basada en la imposición de la fuerza, agresividad, valor y la insensibilidad. Estas características finalmente afectan su autoestima cuando no consiguen cumplir con ese modelo de masculinidad y les lleva a reprimir sus emociones.

Promover una masculinidad violenta, luego en la etapa de adultez, lleva a los hombres a ejercer control sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres, hecho que tiene directa relación con la violencia que se ejerce contra ellas. Es indispensable decir que las creencias y comportamientos considerados apropiados para cada género han decantado en asimetrías de poder que coloca a las mujeres en posición subordinada frente a los hombres. Este hecho que se promueve a través del currículum oculto contraviene lo

---

<sup>210</sup> Román Reyes (Dir.), “Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, accedido 01 de agosto de 2019, párr. 1-6, <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>.

dispuesto en la *Ley Orgánica para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres* que establece el derecho a “recibir educación libre de patrones patriarcales, binarios y heteronormados, estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”.<sup>211</sup> De ahí la importancia de que el profesorado, como pieza fundamental en la transmisión de valores, transmita valores universales como la igualdad, la paz y la justicia.

Respecto a la ausencia del enfoque de género en el profesorado, algunas personas entrevistadas señalaron que el enfoque de género no ha sido totalmente incorporado debido a la falta de capacitación, la cual no puede ser simplemente virtual sino vivencial para que logré el objetivo, deconstruir creencias y actitudes que favorecen la violencia contra la mujer. Una de las entrevistadas, indicó que la Subsecretaría de Innovación Educativa y Buen Vivir está tratando de implementar una capacitación sobre violencia de género, pero para que esto se concrete es necesaria la colaboración de toda la sociedad, las universidades, ministerios, etc.<sup>212</sup>

En cuanto a la incorporación del enfoque de diversidad en el currículum oculto se observó que no existe una noción clara sobre interculturalidad la cual busca que exista un diálogo entre culturas a fin de que se respeten y complementen mutuamente.

Esteban, nombre protegido, es un niño indígena, callado y que aún no maneja bien el lápiz. Cuando la profesora preguntó ¿para qué sirven las manos? él respondió —para pelar arveja—, mientras que los otros niños decían para comer, jugar o pintar, a él lo primero que vino a su mente fue la utilidad de sus manos para colaborar en el trabajo.

La Escuela Plinio Robalino está ubicada cerca al mercado Mayorista, lugar donde trabajan expidiendo distintos productos de la sierra varias personas indígenas provenientes de Cotopaxi y Chimborazo, mayoritariamente de Zumbagua, pertenecen al Pueblo Kichwa Panzaleo. Al consultar a una docente sobre el número de niños y niñas indígenas que hay por aula contestó que en promedio 3 en cada uno de los 30 paralelos de las jornadas matutina y vespertina. Es así que, de los 952 estudiantes, 120 serían indígenas lo que representa el 12,60 % de la población estudiantil.

En la escuela estudian niños y niñas indígenas que, como Esteban, poseen distintas experiencias y visiones del mundo. Esa es una razón para que la escuela adapte sus planes de estudio a las necesidades de este grupo. No obstante, la escuela carece de dichos

---

<sup>211</sup> Ecuador, *Ley Orgánica para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres*, Registro Oficial 175, 5 de febrero de 2018, art. 12, num. 4.

<sup>212</sup> María Cristina Espinoza, entrevistada por la autora, 3 de mayo de 2018.

programas, María Mosquera, Rectora de la Escuela Plinio Robalino señaló que oficialmente el porcentaje de niñas y niños indígenas no se visibiliza debido a que en los registros de inscripción su autoidentificación es mestiza, motivo por el cual no han considerado elaborar programas específicos en la escuela.

Lo recabado lleva a suponer que persisten dificultades para insertar la interculturalidad en el aula y por ende respetar la cosmovisión del mundo indígena, desconociendo de esa forma que a nivel social se han creado jerarquías étnico-raciales que afectan a las poblaciones originarias. Como muestra de ello, una de las entrevistadas señaló que en el 2018 entraron mejores niños a la escuela, que la calidad de personas era más alta porque no había tantos niños y niñas indígenas. De igual forma indicó que para las profesoras resulta incómodo que las madres de familia indígenas hablen kichwa porque no saben lo que están diciendo y sienten que las están ofendiendo.<sup>213</sup>

Esta información muestra que Ecuador está reconocido como un Estado plurinacional solo en la Constitución, en el papel, porque en la práctica existe una deuda pendiente en la educación y demás áreas. Que el profesorado no posea enfoque de interculturalidad representa un reto para la inclusión del enfoque de derechos humanos en la educación.

### *Metodología*

En cuanto a la metodología la cual debe ser coherente con la pedagogía crítica, se observó que desde el currículum oculto no se menciona normativa o instituciones que protegen derechos humanos. Así también se observó que en la hora del recreo las profesoras solicitaban a la clase compartir de manera voluntaria su refrigerio con aquellas niñas y niños que no tenían. Si bien hubo quienes accedieron, no existió una reflexión sobre la importancia de compartir y pensar en el bien común, ni sobre las desigualdades que existen en la sociedad, tomando en cuenta que una de las niñas que no llevó refrigerio era afrodescendiente y su representante ha tenido problemas económicos para comprar la lista de útiles. En este caso la profesora no habló del Ministerio de Inclusión Económica y Social institución que tiene como misión ejecutar políticas públicas para superar las brechas de desigualdad de los grupos en situación de desventaja.

---

<sup>213</sup> Inés Villacis, entrevistada por la autora, 11 de octubre de 2018.

### *Recursos*

En el aula se observó que las docentes crean los materiales en sus casas. Muchos de estos tienen claras marcas de género que refuerzan estereotipos. En una actividad la docente entregó impresiones de ropa para vestir a un dibujo, falda y short para las niñas y pantalón para los niños. Adicionalmente, entregaban colores de pinturas “acorde al género” rosado, lila, amarillo para niñas y celeste, azul y verde para niños. En ese espacio habría sido importante señalar que la ropa y los colores no tienen género, que todas las personas podemos elegir cómo vestir. Estos hechos revelan que las docentes no cuentan con conocimientos sobre género motivo por el cual a través de los recursos educativos transmiten ideas sobre cómo debe ser un hombre o una mujer.

### *Evaluación*

En cuanto a la evaluación se vio que en el aula las docentes toman muy en cuenta el comportamiento de niñas y niños. Se evalúa la disciplina en el aula, se quiere niñas y niños obedientes y se califica de indisciplinados o malcriados a quienes no cumplen con esta exigencia, lo cual no es coherente con la educación en derechos humanos que busca un alumnado que cuestione y transforme comportamientos negativos y contrarios a la solidaridad, el respeto, entre otros.

Finalmente, en este acápite interesa resaltar que el Ministerio de Educación el 19 de septiembre de 2018 mediante Memorando Nro. MINEDUC-SIEBV-2018-01238-M dispuso a las instituciones educativas fiscales, fisco-misionales, particulares y municipales a nivel nacional, el cumplimiento obligatorio del Acuerdo Nro. MINEDUC-2018-00089-A, en el cual se destina una hora pedagógica semanal para trabajar Desarrollo Humano Integral, para lo cual dispuso destinar una hora e incluso elaboró una *Guía de desarrollo humano*, con el objetivo de que el profesorado trabaje derechos humanos o una cultura de paz en el aula.

Sobre la aplicación de la Guía de desarrollo humano, la Rectora de la Escuela Plinio Robalino manifestó preocupación pues señaló que existen maestras y maestros que demuestran actitudes contrarias a los derechos humanos. Frente a esa realidad la Rectora les ha advertido sobre posibles sanciones o denuncias, sin conseguir un cambio de actitud o interés de su parte. Refirió el caso de una docente a la que le habló sobre el buen trato

que debe recibir el alumnado, sugiriendo que trate a las niñas y niños como a sus hijos, ante lo cual la docente respondió que si fueran sus hijos sería más severa.<sup>214</sup>

La disposición del Mineduc y la respuesta de la docente llevan a un análisis que requiere mayor profundidad y cuya solución se anticipa no es posible ofrecer en este trabajo de investigación. Que el Ministerio de Educación entregue pautas sobre derechos humanos y pretenda que estas lleguen a las aulas, denota un esfuerzo por incorporar de alguna forma el enfoque de derechos humanos, no obstante, el éxito de su aplicación dependerá de los *hábitus* concretos de las y los profesores que los transmitan.

En conclusión, en este capítulo se ha determinado que la efectiva inserción del enfoque de derechos humanos en el currículum presenta obstáculos en los tres niveles de concreción curricular analizados. A nivel de currículum prescrito los principales hallazgos en cuanto a la transversalización del enfoque, giran en torno a la ausencia de temas transversales explícitos en el currículum como violencia de género, racismo, desigualdad social, xenofobia u otros que fueron identificados como problemas sociales en el análisis del contexto de los derechos humanos en Ecuador. En conexión, la inclusión de temas transversales con objetivos adecuados al tema, facilita evaluar si el proceso educativo alcanza o no las metas planteada.

Respecto a la incorporación del enfoque de género se evidenció que en el currículum prescrito la perspectiva de género no está incluida, hecho que afecta a la disponibilidad de una educación que cuente con planes de estudio efectivos que aseguren el bienestar físico, psicológico y emocional de niñas y niños. Por otra parte, se encontró que los recursos no aseguran la calidad de la educación, por el contrario, refuerzan estereotipos de género y cultura, lo cual contraviene la característica de aceptabilidad de la Observación General N° 13.

Sobre la inclusión de una pedagogía crítica se observó que el currículum no explicita conceptos derechos humanos, ni los mecanismos o instituciones que los protegen, aspectos ineludibles para la formación de sujetos de derechos. Y, que el profesorado no cuenta con una metodología para trabajar la educación con enfoque de derechos humanos, la metodología que utilizan no se enmarca plenamente en los principios pedagógicos emancipatorios.

Finalmente, del análisis del currículum prescrito interesa resaltar que tanto en el currículum integrador como en los recursos no se incorpora lenguaje inclusivo. Esto pese

---

<sup>214</sup> María Mosquera, entrevistada por la autora, 11 de octubre de 2018

a que el uso de lenguaje inclusivo contribuye a la eliminación de todas las formas de discriminación.

A nivel de currículum en acción uno de los principales hallazgos tiene que ver con la falta de transversalización del enfoque de derechos humanos en el quehacer educativo. De las respuestas obtenidas sobre qué son los derechos humanos y su relación con la obediencia da cuenta de la existencia de relaciones verticales y jerárquicas como una forma de educar la mente y el cuerpo del alumnado. Posicionar la idea de que el alumnado debe ser obediente muestra el posicionamiento de la ideología dominante que pretende educarles para ser serviles y no críticos de las estructuras de poder económico, social y político. Esto contradice a la educación con enfoque de derechos humanos que al contrario busca formar sujetos de derechos con pensamiento crítico, capaces de cuestionar las formas de vida impuestas desde arriba.

Así también, un hallazgo que interesa resaltar es la falta de inclusión de temas transversales como la erradicación de la xenofobia. Estos hallazgos muestran que a nivel discursivo el enfoque está incorporado, pero que se concrete en el aula aún es un desafío. Por último, la evaluación en gran parte se centra en que el alumnado cumpla a cabalidad con las instrucciones dispuestas por el o la docente y su visión de cómo debe ser un buen alumno y en consecuencia un buen trabajo. Las evaluaciones son individuales y verticales, en otras palabras, no existen evaluaciones colectivas, entre pares, o autoevaluaciones.

A nivel de currículum oculto se encontró que las construcciones sociales y las formas de ver el mundo que han sido sostenidas exitosamente por las estructuras de poder político, económico y social a través del tiempo, así como la imposición de una ideología dominante que señala cómo vivir y relacionarse, ha ocasionado que el currículum oculto no quede libre de la presión que ejercen estas estructuras para mantener sus intereses. Los hábitos del profesorado, que se han formado de la costumbre, de los aprendizajes adquiridos en un sistema rígido de educación y convivencia, hace que, desde el currículum oculto, se perpetúe y legitime las relaciones asimétricas de poder, hecho que representa un reto para la educación con enfoque de derechos humanos pues estas relaciones se manifiestan incluso en las aulas.

## Capítulo tercero

### **Propuesta de lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el aula de Educación General Básica Preparatoria**

Una vez que se ha respondido la interrogante sobre cómo se aplica la educación en derechos humanos en el aula de Educación General Básica Preparatoria, en este capítulo se presentan lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el aula de Preparatoria.

Las propuestas de lineamientos han sido formuladas para el currículum prescrito, en acción y oculto. Se trabajó en estos tres niveles de concreción porque la educación en derechos humanos incluye todo el conocimiento que adquiere el alumnado mediante el proceso educativo y que finalmente debe repercutir en que sus actitudes, aptitudes y comportamientos se enmarquen en la esfera de los derechos humanos, con el objetivo de caminar hacia una sociedad menos individualista que respete y valore las diferencias. En concordancia, las propuestas se desarrollaron tomando en cuenta las categorías de transversalización, género y diversidades y pedagogía crítica que se han trabajado a los capítulos anteriores.

#### **1. Actores y escenarios**

Para la elaboración de la propuesta fue necesario identificar a los actores sociales “con intereses, poder e influencia”<sup>215</sup> que participan en el proceso educativo mediante el cual la educación en derechos humanos se efectiviza. Para ello se realizó un mapeo de actores tomando como punto de partida los resultados del análisis de la puesta en práctica de la educación en derechos humanos en Preparatoria. De igual forma se requirió plantear los escenarios concretos en los que pueden interactuar los actores.

En ese sentido, se identificó al Ministerio de Educación, institución rectora de la política pública en materia educativa cuya misión es:

---

<sup>215</sup> Santiago Algranati y otros, “Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social”, Cuaderno de cátedra N.º 3, taller de planificación de procesos comunicacionales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, (2012): 14.

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial [...] mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas [...], tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.<sup>216</sup>

La Escuela Plinio Robalino, institución educativa pública que tiene la obligación de "erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas, con particular énfasis en las y los estudiantes".<sup>217</sup>

Igualmente, el profesorado es un actor importante puesto que comparte los procesos de enseñanza y aprendizaje con las y los estudiantes, así también tiene influencia directa con madres y padres ya que, al contar con la legitimación social, puede convertirse en un aliado para la inserción de la educación en derechos humanos.

La Defensoría del Pueblo como Institución Nacional de Derechos Humanos, como actor estratégico, puede incidir para que inicialmente se elabore el proyecto de reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior a través de la cual se incluya la materia de derechos humanos en la malla curricular de todas las carreras de pregrado, especialmente en las carreras de docencia. Como siguiente paso una vez que se haya ingresado el proyecto de reforma a la Asamblea, la Defensoría puede incidir mediante sus pronunciamientos y su comparecencia en el Pleno y exponer sus argumentos a favor de la reforma a la LOES. Adicionalmente, puede tener acercamientos con el Mineduc y como ente de control en materia de derechos humanos revisar que la política pública en educación tenga enfoque de derechos humanos.

En conexión, la Asamblea Nacional, como poder legislativo, es otro actor relevante pues tiene entre sus atribuciones reformar las leyes, este actor estratégico puede dar paso a la reforma a la LOES.

Finalmente, las familias y la comunidad son actores relevantes pues son el vínculo a través del cual las niñas y niños conocen lo que es adecuado, apropiado, permitido e ideal para su formación. En la cotidianidad estos actores van generando significaciones a través de las prácticas, los rituales y los discursos.

---

<sup>216</sup> Ecuador Ministerio de Educación, "Misión / Visión / Valores", *Ministerio de Educación*, accedido 23 de julio de 2019, párr. 1 <https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>.

<sup>217</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo de 2011, art. 3, lit. h.



<b>Mapeo de actores</b>			
<b>Objetivo: Lograr que los actores claves colaboren en la inclusión efectiva del enfoque de derechos humanos</b>			
<b>Actores relevantes</b>	<b>Clasificación del actor</b>	<b>Posición</b>	<b>Estrategia</b>
<b>Ministerio de Educación</b>	Institución rectora de la política pública en educación	Intermedio en el Ministerio de Educación los dos últimos ministros han permanecido en promedio 1 año. Monserrat Creamer ingresó al Mineduc en junio de 2019 y su permanencia, como la de las anteriores autoridades, dependerá de las coyunturas y la configuración política del Gobierno.	Identificar a las autoridades que conforman el Gabinete Sectorial de lo Social y demás instituciones de control de la ejecución de la política pública a fin de definir quién puede influir en la agenda del Mineduc.
<b>Profesorado</b>	Contribuyen a perpetuar o eliminar prejuicios y estereotipos. Es un nexo con las familias	Intermedio tiene disposición de apertura, pero en ocasiones no compartirá los procesos propuestos por la carga de trabajo, creencias, entre otras.	Sensibilizar al profesorado, a través de un proceso educativo vivencial sobre la importancia de insertar el enfoque de derechos humanos en el aula.
<b>Escuela Plinio Robalino</b>	Institución educativa pública, puede contribuir en la inclusión del enfoque.	Aliado la Rectora actual tiene disposición de apertura a los procesos de inclusión del enfoque de derechos humanos.	La rectora puede ser un puente hacia el profesorado. Este actor es fundamental para lograr que el profesorado pase de ser un actor intermedio a aliado, razón por la cual se propone como estrategia una reunión con la rectora a fin de presentarle una propuesta de sensibilización vivencial dirigida al profesorado y autoridades de la escuela.
<b>Defensoría del Pueblo de Ecuador</b>	Institución con atribuciones para incidir con el Mineduc y en el desarrollo normativo de proyectos de reforma de ley en la Asamblea Nacional	Aliado tiene disposición de apertura a los procesos de inclusión del enfoque de derechos humanos	Acercamiento con las autoridades de la INDH para que incidan en la elaboración del proyecto de reforma a la LOES o para que incidan a través de sus pronunciamientos y comparecencias ante el Pleno de la Asamblea.
<b>Asamblea Nacional</b>	Órgano de poder legislativo. Es un actor clave para la reforma en la LOES	Intermedio existe la Comisión de Educación que está conformada por 12 personas: CREO 2, Alianza País 4, Creyendo en nuestra gente 1, SUMA 1, Otro movimiento 3, PSC 1. Como aspecto negativo, en esta Comisión, así como en el resto de la Asamblea, hay quienes tienen como consigna eliminar de la legislación el enfoque de derechos humanos, especialmente el de género, hecho que dificultaría una reforma en la LOES. Además, pese a conocer quienes conforman la Comisión no es posible tener certeza sobre la postura de sus miembros, entre otras razones, porque a algunas	Identificar a asambleístas, asesoras y asesores clave, organizar reuniones de cabildeo y exponer las obligaciones del Estado frente a los tratados internacionales y el papel de las y los asambleístas ante el contexto de vulneración a los derechos humanos que vive el país.

		<p>de las reuniones asisten asambleístas alternos.</p> <p>En contraposición, como aspecto positivo existen dos organismos que trabajan como expertos con la Comisión. Unicef en la generación de normativa para la protección y promoción de los derechos de niñas y niños y la Unesco que se integró para informar sobre el estado del cumplimiento a las recomendaciones y observaciones de la ONU, de los porcentajes de escolaridad, deserción, analfabetismo, entre otros.<sup>218</sup></p> <p>La Comisión en enero iniciará con la revisión de la LOES, al momento está sesionando para discutir: a) presupuesto para educación y cultura, b) reformas tributarias económicas urgentes que afecta a tecnología, educación y cultura, c) Fiscalización a los entes de educación y cultura, y d) proyecto de alimentación escolar.<sup>219</sup></p>	
<b>Familias y comunidad</b>	Sociedad civil. Influyen en las formas de ver el mundo del alumnado	Indiferente por falta de conocimiento en la temática puede no llamarle la atención la inclusión del enfoque de derechos humanos.	Es necesario sensibilizar a las familias, a través de un proceso educativo vivencial sobre la importancia de insertar el enfoque de derechos humanos en el aula y en la vida diaria.

Figura 1. Actores relevantes y estrategia para la inclusión de la educación en derechos humanos en Preparatoria.

Fuente: Ministerio de Educación, Ley Orgánica de Educación Intercultural, Principios de París, Asamblea Nacional del Ecuador, Investigación etnográfica.

Elaboración: Autora

Una vez que se identificaron los actores relevantes y las estrategias que pueden viabilizar la inclusión del enfoque de derechos humanos en la educación, se elaboró un análisis de los posibles escenarios futuros tomado como punto de referencia los factores (ideológicos, sociales y político-económicos) que pueden incidir directamente en la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en Preparatoria. En los factores se identificaron las tendencias más comunes con el objeto de aproximarnos a los escenarios para tomar conciencia de las incertidumbres y el entorno en el que se realizan las propuestas a fin de que sean lo más estratégicas.<sup>220</sup> El análisis de escenarios se

<sup>218</sup> Gabriela Bermeo, entrevistada por la autora, 30 de noviembre de 2019.

<sup>219</sup> Asamblea Nacional del Ecuador, Blog Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología, 22 y 23 octubre 2019, <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia>.

<sup>220</sup> Jordán Javier, "La técnica de construcción y análisis de escenarios en los estudios de seguridad y defensa", Universidad de Granada, 28 septiembre 2016, 2, <http://seguridadinternacional.es/?q=es/content/la-t%C3%A9cnica-de-construcci%C3%B3n-y-an%C3%A1lisis-de-escenarios-en-los-estudios-de-seguridad-y-defensa>.

enmarca en el horizonte temporal hasta el 2021, fecha en la que se elegirán las nuevas autoridades de Gobierno y que serán la pauta de posibles cambios.

Sobre el factor ideológico se identifica que existen posiciones fundamentalistas de rechazo a la inclusión del enfoque de género, diversidad y, en sí, de derechos humanos por considerarlos contrarios a los principios morales y religiosos.

En cuanto al factor social se detecta que existe desconocimiento sobre qué son los derechos humanos. Las nociones sobre el tema gira en torno a mitos que los asocian con un mecanismo creado para proteger a quienes cometen delitos o no son bien vistos por la mayoría de la población, como en el caso de las personas migrantes o peor aún, se tiene la idea falsa de que los derechos humanos van de la mano con la mal llamada “ideología de género” la cual se supone intenta imponer la homosexualidad como una regla de vida a niñas y niños. Lo señalado muestra que en Ecuador no existe una cultura de derechos humanos, de ahí que el país enfrente problemáticas como violencia contra niños y niñas, abusos sexuales, trabajo infantil, violencia contra la mujer, xenofobia, racismo, trata de personas, entre otras.

Finalmente, el factor político-económico es determinante para la inclusión de la educación en derechos humanos. Para el 2019 el rubro de gastos corrientes para educación se redujo en USD \$198 millones. Decisión tomada de forma unilateral por el Ministerio de Finanzas pese a que por ley debe incrementarse año a año el presupuesto.<sup>221</sup> Cabe decir que para aplicar políticas públicas en favor de la educación en derechos humanos se necesita presupuesto. En Ecuador la inversión en educación en la última década se centró en el fortalecimiento de la infraestructura de las unidades educativas, dejando en último lugar a la capacitación del profesorado y la pedagogía.

Es así como, en un escenario en donde los factores mencionados influyan de forma negativa, la educación en derechos humanos no se incorpora en la EGB Preparatoria. El Ministerio no crea políticas públicas en materia de educación en derechos humanos, no da apertura para la inclusión de temas transversales por considerar que estos se encuentran transversalizados en todo el currículum; no revisa la metodología y evaluación actual para ajustarlas a la pedagogía crítica. Por su parte, la Escuela Plinio Robalino no genera ni vive en un ambiente donde se ejerzan los derechos humanos. El profesorado no está sensibilizado en derechos humanos para llevar efectivamente ese enfoque a las aulas, razón por la cual deja de lado la formación ciudadana para responder a la urgencia de la

---

<sup>221</sup> La Haine.org, Ecuador, “Reducción en presupuesto hace inviable el sistema educativo para 2019”, accedido el 23 de julio de 2019, párr. 2, <https://www.lahaine.org/bJ9u>.

eficiencia antes que a la necesidad de incluir en el quehacer educativo las problemáticas globales y éticas que interpelan a la cultura escolar. De otro lado, la Defensoría del Pueblo no incide en la elaboración del proyecto de reforma a la LOES o incide a través de sus pronunciamientos y comparecencias ante el Pleno de la Asamblea para que den paso a la reforma. La Asamblea no considera pertinente una reforma a la LOES. Y, las familias y la comunidad no conocen sus derechos y de los demás, en consecuencia, transmiten patrones de conducta antiderechos en el día a día.

Por el contrario, existe un escenario en donde el Mineduc genera políticas públicas en materia de derechos humanos, se establece transversalmente los derechos humanos mediante temas transversales en el currículum. Y, replantea la metodología y la evaluación. En este escenario el Estado, a través del Mineduc, ejecuta políticas públicas para garantizar el derecho a la educación en derechos humanos. Por su parte, la Escuela Plinio Robalino propicia un ambiente adecuado para los derechos humanos. El profesorado aplica una pedagogía crítica como base de la educación en derechos humanos para conseguir el crecimiento personal y social del alumnado, a través del desarrollo de hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, y las inequidades. La Defensoría del Pueblo incide en la política pública y la normativa relacionada a la EDH, especialmente en la reforma a la LOES. La Asamblea Nacional da paso a la reforma en la LOES. Y, las familias y la comunidad viven los derechos humanos en el hogar y apoyan su enseñanza en el aula.

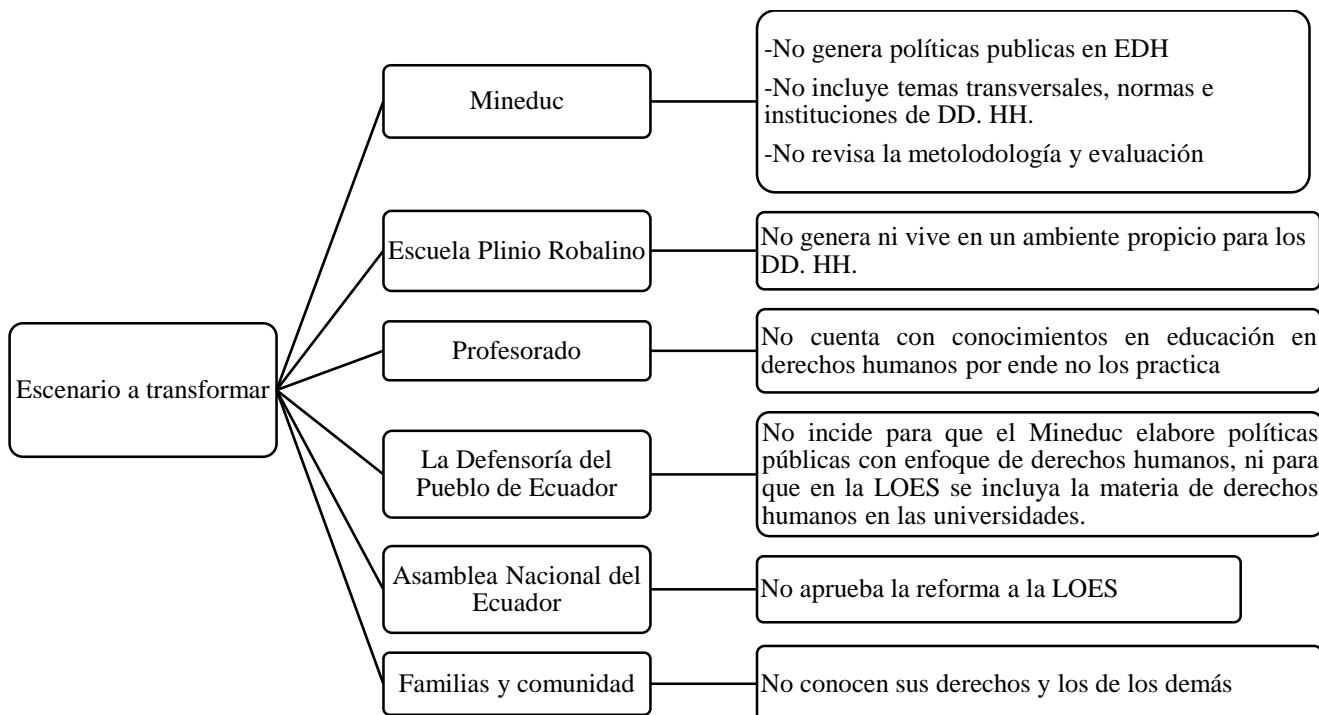


Figura 2. Escenario a transformar con la intervención de los actores relevantes.

Fuente: Investigación realizada por la autora

Elaboración: Autora



Figura 3. Escenario deseado con la intervención de los actores relevantes.

Fuente: Investigación realizada por la autora

Elaboración: Autora

Por lo expuesto, las propuestas de lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el aula de Educación General Básica Preparatoria buscan que los actores generen un cambio en los escenarios negativos. Para ello los

lineamientos se concentrarán, como se señaló anteriormente, en el currículum prescrito, currículum en acción y currículum oculto. Las propuestas para la inserción de la educación en derechos humanos se desarrollaron tomando en cuenta las categorías de transversalización del enfoque de derechos humanos, entendiendo a esta desde la inclusión de temas transversales como eliminación de la violencia contra la mujer, entre otras, y el respeto a la dignidad humana que debe permear todo el quehacer educativo. De igual forma, los lineamientos buscan la inclusión del enfoque de género y diversidad por ser conocimientos de suma importancia para avanzar hacia una cultura de derechos humanos.

Así también, los lineamientos se desarrollaron con fundamento en la pedagogía crítica. El paradigma crítico pretende crear relaciones dialógicas entre el profesorado y el alumnado para compartir experiencias, conocimientos y saberes que favorezcan la reflexión sobre la injusticia, la violencia, la pobreza y la discriminación a fin de plantear una transformación en la práctica. De igual forma la pedagogía crítica pretende empoderar al alumnado, mediante el desarrollo de distintas competencias con el fin de que sean capaces de exigir los derechos propios y de las demás personas a través del conocimiento básico de la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos.

Cabe indicar que el estándar normativo para la generación de los lineamientos es la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos que establece una amplia definición respecto de la educación en derechos humanos. La declaración señala que todas las personas deben acceder a educación y formación en derechos humanos, frente a lo cual los Estados tienen la obligación de promover y garantizar la educación y la formación en esta materia. Además, la Declaración señala que la educación en derechos humanos debe basarse en los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación,<sup>222</sup> así como en los principios de “universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos”.<sup>223</sup> De igual forma, que, a fin de fomentar el empoderamiento y el desarrollo humano sobre todo de los grupos en situación de vulnerabilidad, “la educación y formación en materia de derechos humanos debe ser accesible y asequible para todos”.<sup>224</sup>

---

<sup>222</sup> ONU Asamblea General, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2 de noviembre de 2011, art. 5, num. 1, A/C.3/66/L.65.

<sup>223</sup> *Ibíd.*, art. 1, num. 2.

<sup>224</sup> *Ibíd.*, art. 5, num. 2.

## **2. Lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículum prescrito**

El currículum prescrito abarca las finalidades, metodologías, recursos y evaluación, elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Puesto, en otros términos, es el proyecto educativo, la hoja de ruta que guía las acciones en el aula.

El Estado a través del Ministerio de Educación, como su representante en la esfera educativa, es el encargado de velar por la promoción y protección de los derechos humanos, acorde con la Constitución ecuatoriana que en su art. 11 señala que el deber más alto del Estado es respetar y hacer respetar los derechos constitucionales.<sup>225</sup> En ese marco, el Ministerio de Educación tiene la obligación de adecuar las políticas públicas educativas tomando en cuenta que el pleno ejercicio de los derechos humanos es el camino hacia un real Estado de derechos y una cultura ciudadana respetuosa de la dignidad humana. En tal virtud, la siguiente propuesta tiene como premisa entregar pautas para que el Ministerio de Educación incorpore el enfoque de derechos humanos en el currículum prescrito.

Se inicia señalando que la investigación evidenció la necesidad de visibilizar en el currículum temas transversales de derechos humanos (diversidad cultural, género, medio ambiente, etc.), a fin de que sean tratados de forma más certera en el aula. Ubicar un tema transversal y desarrollarlo en el currículum, facilita ajustarlo a la edad y el contexto del alumnado para profundizarlo. Igualmente, fija con mayor precisión y claridad un objetivo que cuente con enfoque de derechos humanos. Por ejemplo, en el tema transversal de diversidad cultural el objetivo sería “Respetar la diversidad cultural, juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las culturas, evitando estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios: clasistas, racistas, sexistas, etc., mediante el reconocimiento del contenido ideológico”.<sup>226</sup>

Se propone también que la Defensoría del Pueblo, como actor estratégico, incida en un primer momento en la elaboración de un proyecto de reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior a través de la cual se incluya la materia de derechos humanos en la

---

<sup>225</sup> Ecuador, Constitución Política de la República del Ecuador, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 11.

<sup>226</sup> Abraham Magendzo, “Los derechos humanos. Un objetivo transversal en el currículo”, accedido el 19 de julio de 2019, 8, [shorturl.at/ntuL2](http://shorturl.at/ntuL2).

mallla curricular de todas las carreras de pregrado, especialmente en las carreras de docencia, para que de esa forma el profesorado trabaje los derechos humanos en el aula con herramientas metodológicas adecuadas para el efecto, pero sobre todo con la convicción de lo que conlleva vivir los derechos humanos en el día a día. En un segundo momento, una vez que se haya ingresado el proyecto de reforma a la Asamblea, la Defensoría puede incidir mediante su comparecencia en el Pleno y exponer sus argumentos a favor de la reforma a la LOES. Adicionalmente, como ente de control en materia de derechos humanos, la Defensoría puede tener acercamientos con el Mineduc y revisar que la política pública en educación tenga enfoque de derechos humanos.

Respecto a la inclusión del enfoque de género y diversidades se propone incluir en los materiales curriculares conceptos básicos de igualdad. Entre estos, discriminación, racismo, género, sexo, machismo, igualdad de oportunidades, violencia de género, entre otros. Así también, se propone que el Mineduc replantee las destrezas relacionadas a interculturalidad las cuales deben ajustarse a la concepción crítica del currículum. Finalmente, se propone que se incluya efectivamente la perspectiva de género en el currículum por ser una pieza fundamental para avanzar hacia una sociedad igualitaria y libre de violencia.

Otra propuesta para este nivel tiene que ver con adaptar la metodología a la pedagogía crítica como categoría indispensable en la educación en derechos humanos, para lo cual primero se propone que el Mineduc deje claro en el currículum que el método, es decir, la metodología que se utilice debe conducir hacia una meta, para ello hay que iniciar fijando con claridad y precisión el objetivo educativo. Por ejemplo:

*Objetivo educativo*

Construir aprendizajes y conocimientos en derechos humanos, así como, desarrollar actitudes, aptitudes, habilidades y comportamientos en el alumnado a través de la educación en derechos humanos, para contribuir, desde el aula, en la construcción de una cultura de paz.

Segundo, se propone que el Mineduc también explicita en el currículum que la metodología para la educación en derechos humanos no puede ser improvisada en el aula, es una metodología que requiere ser especial y diferente, no tradicional. La metodología irá reinventándose y adaptándose constantemente, pues, así como la sociedad cambia, las metodologías también lo deben hacer, más en derechos humanos.

De ahí la importancia de que el Mineduc replantee la metodología tomando en cuenta los enfoques metodológicos señalados en el capítulo primero que refiere el uso de



una metodología participativa, horizontal, abierta, afectiva, centrada en la persona, lúdica y que mire al derecho como una herramienta para la exigibilidad de derechos.

Como tercero y último lineamiento respecto a la metodología, se propone que el Mineduc conduzca la educación en derechos humanos siguiendo las líneas interdependientes que han sido elaboradas por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos<sup>227</sup> y adaptadas por la autora con base en la experiencia obtenida en el acompañamiento a capacitaciones en derechos humanos.

De este modo, además de trabajar a nivel de contenidos, promoviendo que se incluya los conocimientos básicos sobre la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos. Es necesario desarrollar prácticas educativas y proyectos interdisciplinarios que orienten la conducta y las actitudes del alumnado hacia el respeto a los derechos humanos. El profesorado debe organizar actividades en donde las niñas y niños pongan en práctica los conceptos, es decir, el profesorado baje la teoría a la experiencia, a la vivencia. Esta práctica se puede realizar mediante, por ejemplo, obras de teatro. En el subnivel de Preparatoria se sugiere trabajar con el teatro del oprimido, una metodología que se fundamenta en la ética y la solidaridad, una pedagogía sistematizada por Augusto Boal como una propuesta para humanizar a la humanidad.<sup>228</sup> Este es un teatro participativo a través del cual se representa una situación de vulneración de derechos humanos con la intención de que el público reflexione sobre lo que observa y en un punto se convierta en *espect-actor o espect-actriz*, en la medida en que puede ir modificando las escenas para cambiar una relación de opresión.

Por lo potente que es la técnica para cuestionar, pero ante todo cambiar realidades, se propone que el Mineduc la incorpore con el apoyo de especialistas que faciliten cómo organizar la puesta en escena, pues como se señaló en líneas anteriores, la improvisación no es una alternativa en la educación en derechos humanos.

Los juegos de salón o de mesa también pueden ser adaptados con la precaución de que siempre sean colaborativos, en otras palabras, que no coloquen al alumnado en competencia, sino que propicie la cooperación mutua, la solidaridad, el cuidado y sobre

---

<sup>227</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos, “Orientaciones metodológicas para enseñar derechos humanos”, 26 de julio de 2017, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-metodologicas-para-ensenar-derechos-humanos-iidh-unesco.pdf>.

<sup>228</sup> La hoja blanca, “Teatro de/de las oprimido/a”, 27 de julio de 2019, <https://www.lahojablanca.com/teatro-del-oprimido>.

todo la discusión grupal. Esta aclaración debe constar en los aspectos prioritarios que ha fijado el Mineduc en el currículum.

Asimismo, el Mineduc debe reconocer que es importante debatir sobre valores universales de derechos humanos los cuales podrían, sin la guía adecuada, ser reemplazados por valoraciones que menoscaban los derechos de personas en situación de desventaja económica, política o social.

Por otra parte, la propuesta también contempla lineamientos relativos a los recursos pues son una pieza fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, primero se propone que el Mineduc revise los textos con perspectiva de género e interculturalidad y los reimprima acogiendo las observaciones realizadas, a fin de que elimine el sexismo y racismo de estos materiales, pues como se indicó en el capítulo segundo, algunas de las imágenes y contenidos refuerzan estereotipos, hecho que conduce a la discriminación lo cual no es coherente con la educación en derechos humanos.

Segundo, se propone que el Mineduc incorpore una actividad de cuentacuentos, siempre y cuando los cuentos tengan contenido de derechos humanos. Existen escritoras y escritores contemporáneos que hacen esfuerzos para que los cuentos sean un recurso potente para la promoción de los derechos humanos. Así también, existen cuentos sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos que son de mucha utilidad para trabajar en Preparatoria. Lo que sí no puede pasar es que en estos proyectos se utilicen cuentos clásicos como la Cenicienta, Blanca Nieves, entre otros, que reflejan roles y estereotipos de género que han sido transmitidos a través de la literatura. La idea de la mujer débil que espera ser rescatada por el hombre fuerte no es casual. No obstante, este tipo de cuentos podrían ser utilizados siempre y cuando el profesorado cuente con conocimientos y habilidades para analizarlos desde una perspectiva crítica cuestionando el porqué de esos roles y las injusticias que reflejan muchos de sus pasajes.

Finalmente, a nivel de currículum prescrito se propone que la evaluación contemple las características que han sido elaboradas por Equitas y adaptadas por la autora a partir de la experiencia en capacitaciones (tabla 4).

Tabla 4  
**Características de una evaluación con perspectiva de derechos humanos**

<b>Características</b>	<b>Orientaciones</b>
Propósito	Una buena evaluación comienza con un objetivo claro. Tiene como fin responder determinadas interrogantes y suministrar información para comprobar el cumplimiento de las metas y proponer nuevas estrategias. Es fundamental observar los resultados para establecer la necesidad de crear un programa de capacitación específico.
Encaminamiento a la acción	La evaluación debe proporcionar información que sirva para tomar decisiones, debe estar encaminada a la búsqueda de soluciones futuras.
Sentido práctico	Una evaluación debe ser innovadora, fácil de realizar con la menor cantidad de recursos humanos, financieros y materiales.
Participativa	La evaluación requiere que todas las personas puedan participar por igual considerando sus características particulares, por ejemplo, requiere ser adaptada para niñas o niños con discapacidad física o visual. Además, poseer una estructura libre de jerarquías.
Sentido autocrítico	Se requiere modestia para reconocer que hay limitaciones, que se puede mejorar y aprender de la experiencia del estudio de las evaluaciones.
Veraz	Una evaluación debe ser honesta y buscar siempre la verdad. Entregar datos reales es parte de la responsabilidad del profesorado pues una información veraz ayuda a identificar si dentro del proceso educativo algo no está siendo efectivo para lograr la meta propuesta.
Precisa	Para elaborar la evaluación se han de emplear técnicas e instrumentos metodológicos fiables. Su creación será minuciosa y no dará lugar a que en la compilación que ejecuten dos o más personas los datos cambien.
Orientada hacia el futuro	la evaluación debe ser proactiva no puede ser improvisada o pensada al final o en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta debe ser planificada junto a las actividades.
Atenta a las cuestiones de género	Las evaluaciones deben ser elaboradas con perspectiva de género, tanto en la metodología como en los instrumentos que se utilicen en la evaluación.

Fuente: Centro Internacional para la Educación en Derechos Humanos (Equitas). “Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos: Manual para educadores en derechos humanos”. <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2142>.

Elaboración: Autora

En la evaluación los lineamientos se dirigen a la implementación de las características de una buena evaluación sugerida por el IIDH y la autora a fin de que la evaluación no sea una forma de jerarquizar ni valorar si el alumnado es bueno o malo, sino de brindar pautas para identificar cómo mejorar el proceso educativo y analizar si se está consiguiendo o no el objetivo educativo a fin de proponer nuevas estrategias.

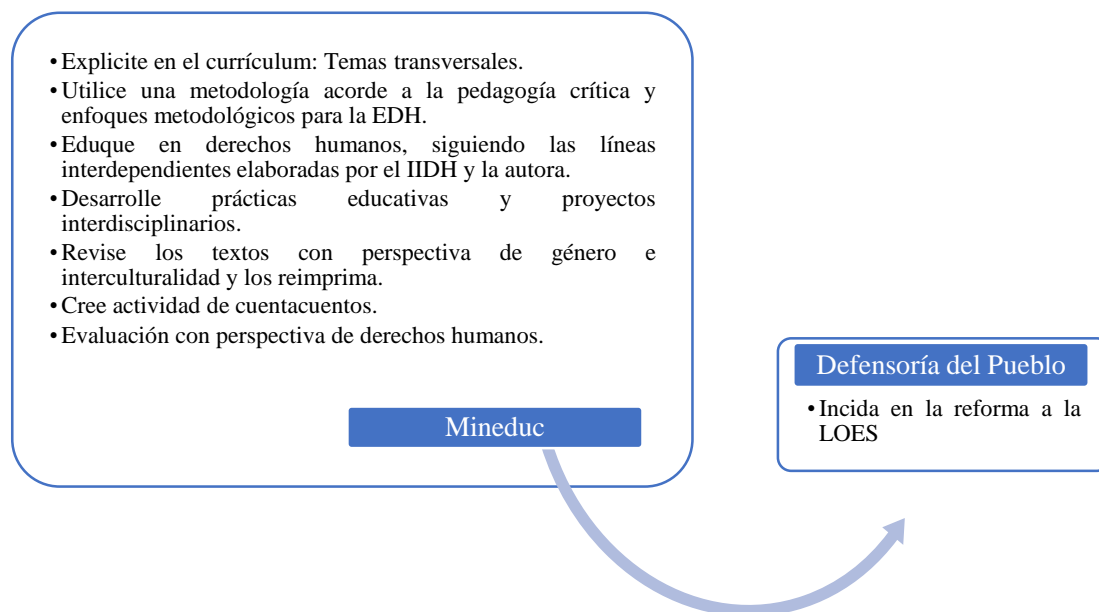


Figura 4. Resumen de lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículo prescrito.

Fuente: Investigación realizada por la autora

Elaboración: Autora

### 3. Lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículo en acción

En este apartado los lineamientos se centran en cómo se debería traducir en el aula la educación en derechos humanos en concordancia con el currículo prescrito.

En cuanto a la transversalización de los derechos humanos en el aula esta se debe expresarse, sobre todo, en una práctica pedagógica coherente con el enfoque de derechos humanos. La escuela debe generar un ambiente adecuado para vivir los derechos humanos, un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades educativas y profesorado, entre profesorado, madres, padres y estudiantes, entre estudiantes con sus pares y, en suma, de respeto a la dignidad humana.

Incorporar el enfoque de derechos humanos en el aula implica que todas las actuaciones dentro y fuera de la escuela contribuyan a la eliminación de prácticas culturales discriminatorias que se expresan en el cotidiano y que sin ser vistas desde un enfoque de derechos humanos se perpetúan y naturalizan en la cultura escolar. Implica también que las regulaciones escolares se construyan con toda la comunidad educativa y sean accesibles, a fin de someterlas a observaciones como una forma de participación y

de ejercicio de la democracia. Indiscutiblemente, involucra valorar la opinión de niños y niñas, sin imponer posiciones intransigentes, autoritarias, ni modelos de disciplina u otras formas de expresiones de poder que atenten contra sus derechos.

En ese marco, en cuanto aplicar una pedagogía crítica en la metodología y en concordancia con lo señalado en los lineamientos del currículum prescrito se propone que en el aula el profesorado tenga claro que enseñar conocimientos, conceptos en derechos humanos no significa que el alumnado los memorice sino los viva en el cotidiano, en el día a día como la mejor forma de aprender. Por ejemplo, si una profesora o profesor discrimina a un alumno por ser afrodescendiente envía un mensaje mal sano al alumnado sobre cómo relacionarse con las personas de este grupo humano. Entonces si en el aula se enseña sobre igualdad y no discriminación, pero en la práctica se demuestra todo lo contrario, se genera confusión en el alumnado quien fácilmente perderán la confianza en las personas adultas por no considerarlas sinceras.

En el aula es necesario que el alumnado conozca los textos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Humanos, y para conocerlos necesitan analizar los artículos y vincularlos con sus experiencias. Por ejemplo, la Convención señala que: “los Estados en que existan minorías [...] religiosas, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías [...] profesar y practicar su propia religión”.<sup>229</sup> Si en el aula se analiza este artículo se puede preguntar al alumnado si conoce de otras religiones a más de la católica, o si alguien pertenece a otra religión para que cuente su experiencia. Ya en la acción se debe respetar si alguien del alumnado requiere, como en el caso de las personas musulmanas, rezar al medio día. Esa es una forma de vivir los derechos humanos y enseñar los conceptos básicos sin que tengan que memorizarlos sino más bien problematizarlos, cuestionarlos e incorporarlos.

Siguiendo las tres líneas de énfasis propuestas en el currículum prescrito se plantea que, en cuanto a los *Debates sobre valores*, se organicen discusiones en el aula, esto facilitará cuestionar desde dónde han sido pensadas e impuestas ciertas valoraciones y el por qué los derechos humanos son valores y principios universales a los que la humanidad aspira llegar. En ese sentido, es indudable que los derechos humanos sean materia de debate.

---

<sup>229</sup> ONU Asamblea General, *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989, art. 30, resolución 44/25.

En los debates el alumnado puede opinar pues caso contrario no se respetaría uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la libertad. No obstante, la libertad de expresión está limitada por el principio de igualdad y no discriminación que prohíbe el uso de expresiones racistas, machistas, clasistas y xenófobas que menoscaban la dignidad de las personas de las que se habla. En tal virtud, se debe impulsar el debate de los contenidos y conceptos de derechos humanos como una forma de promover la democracia interrelacionada con la libertad de expresión, precautelando que esta se enmarque en el respeto a la dignidad humana.

De igual forma, el profesorado debe aprovechar cualquier evento (bullying, opiniones discriminatorias, robos entre estudiantes) para que el alumnado debata en el aula pues todas las situaciones, en algún punto, tienen que ver con derechos humanos y estos son interdisciplinarios. El profesorado debe desarrollar adecuadamente los debates, organizando que las intervenciones se den de forma ordenada, que no existan gritos ni agresiones, en sí, que el alumnado aprenda a debatir pues “aprender a debatir es aprender a pensar, escuchar y argumentar de manera apropiada”.<sup>230</sup> Por su parte el profesorado a través del debate aprende a supervisar y regular.

Por otro lado, es necesario que los recursos cuenten con el enfoque de género para lo cual se sugiere que el profesorado se apoye en la elaboración de los recursos utilizando la *Guía de actividades para fomentar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas*,<sup>231</sup> o algún otro documento que propicie el trabajo en el aula. En particular el documento citado muestra ejemplos útiles sobre igualdad y no discriminación desde una concepción crítica.

---

<sup>230</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos, “Orientaciones metodológicas para enseñar derechos humanos”, 26 de julio de 2017, 157, [shorturl.at/yCMQ5](http://shorturl.at/yCMQ5).

<sup>231</sup> La Guía se puede encontrar en el siguiente enlace: [shorturl.at/cyDNW](http://shorturl.at/cyDNW)

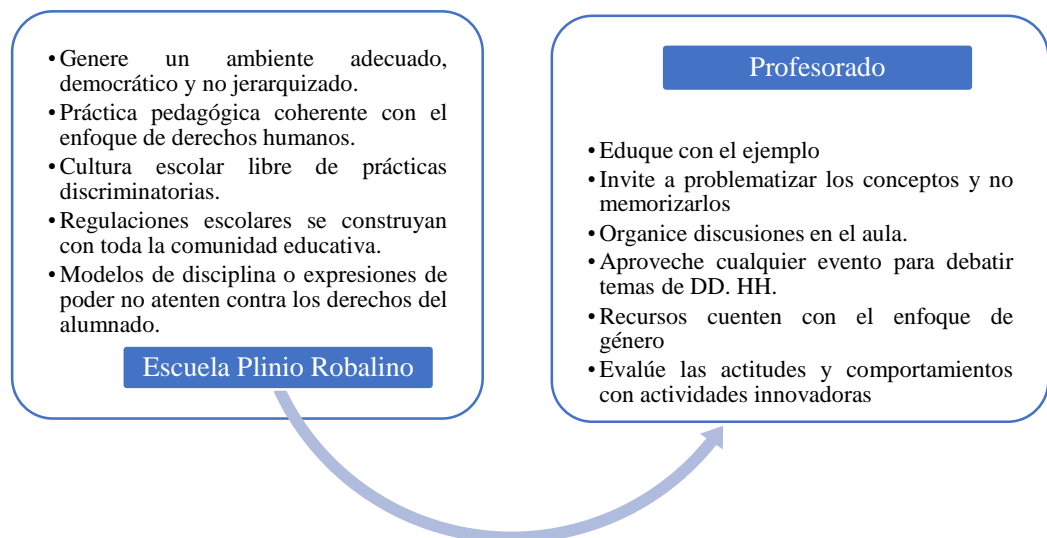


Figura 5. Resumen lineamientos para la inserción efectiva de la educación en derechos humanos en el currículum en acción.

Fuente: Investigación realizada por la autora

Elaboración: Autora

Para la evaluación en el aula se propone que el profesorado analice las actitudes y comportamientos del alumnado a través de actividades innovadoras donde el alumnado, a través del juego, evalúe la facilitación, los contenidos, los materiales y su propia participación, a fin de que el proceso pueda ser mejorado y los conocimientos asimilados, más allá de la presentación de los trabajos que es una forma de limitar sus habilidades y condicionarles a un solo modelo de eficiencia, el que impone el profesorado.

#### 4. Limitaciones de la educación en derechos humanos en el currículum oculto

Indiscutiblemente, un profesorado con enfoque de derechos humanos podrá generar un clima escolar adecuado para los aprendizajes, para que esto ocurra requiere no solo conocer qué son los derechos humanos sino vivirlos lo cual difícilmente se consigue con una capacitación tradicional, disposición o guía. En el capítulo segundo, en el análisis sobre la situación de los derechos humanos en Ecuador, se mostraron problemáticas alarmantes que siguen vigentes, pese a haber transcurrido ya 71 años desde la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, es por ello que lograr un cambio real en el profesorado sería posible si resulta de un proceso vivencial que

interpele al profesorado. Un proceso creado en un espacio que rompa con las estructuras de poder.

En el capítulo segundo se observó que a través del currículum oculto se perpetúan formas de relacionamiento contrarias a los derechos humanos. Este hecho responde a las construcciones sociales y las formas de ver el mundo que han sido sostenidas exitosamente por las estructuras de poder político, económico y social. Existe una ideología dominante que impone cómo vivir y relacionarse en el mundo, en ese contexto, el currículum oculto no está libre de la presión que ejercen estas estructuras para mantener sus intereses. Edison Paredes, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, considera que “las estructuras y relaciones económicas, políticas e ideológicas tienen como horizonte básico la reproducción del orden social”.<sup>232</sup>

En ese sentido, lograr que el profesorado rompa y detenga la reproducción del orden social que ha derivado en prácticas opuestas a los derechos humanos, parte del reconocimiento de su autonomía y capacidad de agencia. Reconstruir la fractura existente entre las reflexiones teóricas, normativa de derechos humanos y su puesta en práctica requiere que cada docente elija cómo y cuándo iniciar su proceso de deconstrucción. En conexión, el profesorado requiere la posibilidad de elegir qué quiere aprender y en qué horario, toda vez que la voluntad y las ganas de aprender sobre derechos humanos será fundamental para el proceso.

Los sindicatos, asociaciones de profesoras y profesores, academia y sociedad civil están llamados a apoyar con acciones urgentes para lograr ese cometido. La creación de espacios de reflexión y trabajo colectivo es una forma de facilitar la enseñanza y vivencia de los derechos humanos, en respuesta a las innumerables y cada vez más crecientes vulneraciones a derechos humanos. Esos espacios de encuentro seguro pueden permitir al profesorado compartir sus experiencias y formular un diálogo crítico sobre cómo afectan los roles de género, la desigualdad, y el vivir bajo estructuras rígidas en las cuales ellas y ellos han sido educados y siguen siendo dirigidos, por citar ejemplos. Todo esto libre de estructuras jerárquicas, es decir, espacios donde no exista una persona capacitadora experta en derechos humanos que va a ilustrar a un grupo de docentes que desconocen la materia, sino donde el aprendizaje se construya en conjunto.

En conclusión en este capítulo se propone que a nivel de currículum prescrito el Ministerio de Educación: a) explicita temas transversales de derechos humanos en el

---

<sup>232</sup> Edison Paredes, Educación y Sociedad, documento de trabajo, junio 2017, 9.



currículum tales como diversidad cultural, género, medio ambiente, erradicación de la violencia contra la mujer, etc., b) incluya la perspectiva de género y diversidades en todos los materiales curriculares, entre estos los recursos, a fin de eliminar el sexismo y racismo, particularmente de los textos, c) adapte la metodología a la pedagogía crítica como categoría indispensable en la educación en derechos humanos, es decir, que sea participativa, horizontal, abierta, afectiva, centrada en la persona, lúdica y que mire al derecho como una herramienta para la exigibilidad de derechos. Adicionalmente que desarrolle prácticas educativas y proyectos interdisciplinarios que orienten la conducta y las actitudes del alumnado hacia el respeto a los derechos humanos, y, d) elabore las evaluaciones con perspectiva de derechos humanos, es decir, que la evaluación no sea una forma de jerarquizar ni valorar si el alumnado es bueno o malo, sino de brindar pautas para identificar cómo mejorar el proceso educativo y analizar si se está consiguiendo o no el objetivo educativo a fin de proponer nuevas estrategias.

Otra propuesta es que la Defensoría del Pueblo en un primer momento incida para que en la Ley Orgánica de Educación Superior se incluya la materia de derechos humanos en la malla curricular de todas las carreras de pregrado, especialmente en las carreras de docencia. En un segundo momento, una vez que se haya ingresado el proyecto de reforma a la Asamblea, la Defensoría puede incidir mediante su comparecencia en el Pleno y exponer sus argumentos a favor de la reforma a la LOES. Adicionalmente, como ente de control en materia de derechos humanos, la Defensoría puede tener acercamientos con el Mineduc y revisar que la política pública en educación tenga enfoque de derechos humanos.

A nivel de currículum en acción se propone que la transversalización de los derechos humanos en el aula se exprese, sobre todo, en una práctica pedagógica coherente con el enfoque de derechos humanos. La escuela debe generar un ambiente adecuado para vivir los derechos humanos, un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades educativas y profesorado, entre profesorado, madres, padres y estudiantes, entre estudiantes con sus pares y, en suma, de respeto a la dignidad humana.

Se propone también que se aplique la pedagogía crítica en la metodología, esto a través de la coherencia entre lo que el profesorado dice y hace en el aula. No basta con que el alumnado conozca y mucho menos memorice los tratados o las normas sobre derechos humanos, la intención más bien es que los problematice, cuestione e incorpore en su día a día.

A nivel de currículum oculto más que propuestas se mostró que existen limitaciones para entregar una solución adecuada para que desde el currículum oculto se contribuya a la inserción efectiva de la educación con enfoque de derechos humanos. Estas limitaciones radican en la dificultad de transformar los *hábitus* del profesorado ya sea mediante capacitaciones tradicionales o herramientas elaboradas para trabajar derechos humanos pues los *hábitus* del profesorado se han formado de la costumbre, de los aprendizajes adquiridos dentro de un sistema rígido de educación y convivencia, hecho que hace que se perpetúen y legitimen las estructuras de poder.

De ahí que desnaturalizar prácticas contrarias a los derechos humanos requiere reconocer la autonomía y la capacidad de agencia del profesorado para lo cual las asociaciones, sindicatos de profesoras y profesores, academia y la sociedad civil pueden aportar con acciones como la creación de espacios de encuentro seguros y libres de estructuras jerárquicas donde el profesorado comparta sus experiencias y formule un diálogo crítico, en suma, aprenda, pero sobre todo viva los derechos humanos.

## Conclusiones

La educación con enfoque de derechos humanos abarca los conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades en derechos humanos que se comparten y construyen en colectivo con la intención de crear una cultura de derechos humanos. Es la alternativa que tiene la sociedad para pensar en un nuevo ordenamiento de las relaciones personales, es ir más allá de la escolarización, es busca formar sujetos de derechos reflexivos y críticos con conocimientos sobre los mecanismos e instituciones que protegen derechos humanos, capaces de exigir y defender los derechos propios y ajenos.

En la educación formal la inclusión del enfoque de derechos humanos en el aula debe plasmarse y practicarse a través currículum prescrito, en acción y oculto. Una inclusión efectiva del enfoque de derechos humanos en la educación debe ser transversal. Se entiende a la transversalidad desde la inclusión de temas transversales como género, racismo, clasismo, entre otros, que permiten trabajar en valores, normas y principios relacionados con la promoción y protección de los derechos humanos. Se considera que los temas transversales deben incluirse explícitamente en el currículum y por consiguiente trabajarse en el aula. En conexión, la transversalización del enfoque de derechos humanos en la educación se entiende desde su aplicación en todo el quehacer institucional, en la existencia de un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades, profesorado, madres, padres y estudiantes, es decir, de una convivencia de respeto a la dignidad humana, donde se viva una cultura escolar libre de prácticas discriminatorias y se garantice que los modelos de disciplina o expresiones de poder no atentan contra los derechos humanos.

En concordancia, una educación con enfoque de derechos humanos incluye la perspectiva de género y diversidades en el currículum lo cual permite analizar cómo la construcción social del género, el sexo y la diferencia, han decantado en prácticas culturales sexistas, racistas, homófobas, clasistas y xenófobas, que destruyen el tejido social.

Asimismo, la educación con enfoque de derechos humanos debe adaptarse a la pedagogía crítica que despierta el pensamiento crítico del alumnado y aporta al cuestionamiento del poder, las inequidades, el cambio climático, entre otros. Asimismo, busca que el profesorado acompañe en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el

respeto y la valoración mutua. La pedagogía crítica en la educación en derechos humanos se basa en una metodología participativa, horizontal, abierta, afectiva, holística, centrada en la persona y lúdica.

La teoría que recoge cómo aplicar una educación con enfoque de derechos humanos y la normativa nacional e internacional que instituye el marco de protección del derecho a la educación presenta una fractura entre el discurso y la práctica. Si bien a nivel formal se ha desarrollado el derecho humano la educación con enfoque de derechos humanos, a nivel material aún es un reto que este se plasme efectivamente en el currículum, en las políticas públicas y en todo el quehacer educativo.

La efectiva inserción del enfoque de derechos humanos en el currículum presenta obstáculos en los tres niveles de concreción curricular. A nivel de currículum prescrito los principales hallazgos en cuanto a la transversalización del enfoque, giran en torno a la ausencia de temas transversales explícitos en el currículum como violencia de género, racismo, desigualdad social, xenofobia u otros que fueron identificados como problemas sociales en Ecuador. En conexión, la inclusión de temas transversales con objetivos adecuados al tema, facilita evaluar si el proceso educativo alcanza o no las metas planteada.

Respecto a la incorporación del enfoque de género se evidenció que en el currículum prescrito la perspectiva de género no está incluida, hecho que afecta a la disponibilidad de una educación que cuente con planes de estudio efectivos que aseguren el bienestar físico, psicológicos y emocional de niñas y niños. En conexión, se encontró que los recursos no aseguran la calidad de la educación, por el contrario, refuerzan estereotipos de género y cultura, lo cual contraviene la característica de aceptabilidad de la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales.

Sobre la inclusión de una pedagogía crítica en el currículum prescrito se observó que no se explicitan conceptos de derechos humanos, ni los mecanismos o instituciones que los protegen, aspectos ineludibles para la formación de sujetos de derechos. Y, que el profesorado no cuenta con una metodología enmarcada plenamente en los principios pedagógicos emancipatorios para trabajar la educación con enfoque de derechos humanos. Interesa resaltar que tanto el currículum integrador como los recursos no incorporan lenguaje inclusivo. Esto pese a que el uso de lenguaje inclusivo contribuye a la eliminación de todas las formas de discriminación.

A nivel de currículum en acción uno de los principales hallazgos tiene que ver con la falta de transversalización del enfoque de derechos humanos en el quehacer educativo.

De las respuestas obtenidas sobre qué son los derechos humanos y su relación con la obediencia dan cuenta de la existencia de relaciones verticales y jerárquicas como una forma de educar la mente y el cuerpo del alumnado. Posicionar la idea de que el alumnado debe ser obedientes muestra el posicionamiento de la ideología dominante que pretende educarles para ser serviles y no críticos de las estructuras de poder económico, social y político. Así también, un hallazgo que interesa resaltar es la falta de inclusión de temas transversales en el aula. Por último, a nivel de currículum en acción se observó que la evaluación en gran parte se centra en que el alumnado cumpla a cabalidad con las instrucciones dispuestas por el profesorado y su visión de cómo debe ser un buen alumno y en consecuencia un buen trabajo. Las evaluaciones son individuales y verticales, en otras palabras, no existen evaluaciones colectivas, entre pares, o autoevaluaciones.

A nivel de currículum oculto se encontró que las construcciones sociales y las formas de ver el mundo que han sido sostenidas exitosamente por las estructuras de poder político, económico y social a través del tiempo, ha ocasionado que el currículum oculto no quede libre de la presión que ejercen estas estructuras para mantener sus intereses. Los *hábitus* del profesorado, que se han formado de la costumbre, de los aprendizajes adquiridos en un sistema rígido de educación y convivencia, hace que, desde el currículum oculto, se perpetúe y legitime las relaciones asimétricas de poder.

Los hallazgos en los tres niveles de concreción curricular han permitido desarrollar propuestas para la efectiva inserción del enfoque de derechos humanos en la educación. Su elaboración muestra el anhelo de que los derechos humanos lleguen a convertirse en una práctica.

A nivel de currículum prescrito se propone que el Ministerio de Educación: a) explicita temas transversales de derechos humanos en el currículum tales como diversidad cultural, género, medio ambiente, erradicación de la violencia contra la mujer, etc., b) incluya la perspectiva de género y diversidades en todos los materiales curriculares, entre estos los recursos, a fin de eliminar el sexismo y racismo, particularmente de los textos, c) adapte la metodología a la pedagogía crítica como categoría indispensable en la educación en derechos humanos. Adicionalmente que desarrolle prácticas educativas y proyectos interdisciplinarios que orienten la conducta y las actitudes del alumnado hacia el respeto a los derechos humanos, y, d) elabore las evaluaciones con perspectiva de derechos humanos, es decir, que la evaluación no sea una forma de jerarquizar ni valorar si el alumnado, sino de brindar pautas para identificar cómo mejorar el proceso educativo

y analizar si se está consiguiendo o no el objetivo educativo a fin de proponer nuevas estrategias.

Otra propuesta es que la Defensoría del Pueblo en un primer momento incida para que en la Ley Orgánica de Educación Superior se incluya la materia de derechos humanos en la malla curricular de todas las carreras de pregrado, especialmente en las carreras de docencia. En un segundo momento, una vez que se haya ingresado el proyecto de reforma a la Asamblea, la Defensoría puede incidir mediante su comparecencia en el Pleno y exponer sus argumentos a favor de la reforma a la LOES. Adicionalmente, como ente de control en materia de derechos humanos, la Defensoría puede tener acercamientos con el Mineduc y revisar que la política pública en educación tenga enfoque de derechos humanos.

A nivel de currículum en acción se propone que la transversalización de los derechos humanos en el aula se exprese, sobre todo, en una práctica pedagógica coherente con el enfoque de derechos humanos. La escuela debe generar un ambiente adecuado para vivir los derechos humanos, un ambiente democrático, no jerarquizado, de trato horizontal y de respeto entre autoridades educativas y profesorado, entre profesorado, madres, padres y estudiantes, entre estudiantes con sus pares y, en suma, de respeto a la dignidad humana.

Se propone también que se aplique la pedagogía crítica en la metodología, esto a través de la coherencia entre lo que el profesorado dice y hace en el aula. No basta con que el alumnado conozca y mucho menos memorice los tratados o las normas sobre derechos humanos, la intención más bien es que los problematice, cuestione e incorpore en su día a día.

A nivel de currículum oculto más que propuestas se mostró que existen limitaciones para entregar una solución adecuada para que desde el currículum oculto se contribuya a la inserción efectiva de la educación con enfoque de derechos humanos. Estas limitaciones radican en la dificultad de transformar los *hábitus* del profesorado ya sea mediante capacitaciones tradicionales o herramientas elaboradas para trabajar derechos humanos pues los *hábitus* del profesorado se han formado de la costumbre, de los aprendizajes adquiridos dentro de un sistema rígido de educación y convivencia, hecho que hace que se perpetúen y legitimen las estructuras de poder.

De ahí que desnaturalizar prácticas contrarias a los derechos humanos requiere reconocer la autonomía y la capacidad de agencia del profesorado. Generar espacios de encuentro seguros y libres de estructuras jerárquicas donde el profesorado aprenda y viva

los derechos humanos sería posible con la participación de las asociaciones, sindicatos de profesoras y profesores, academia y sociedad civil.

La aplicación reciente de la educación con enfoque de derechos humanos plantea desafíos y futuras líneas de investigación, tales como: levantar datos demográficos que revelen el número real de niñas y niños indígenas en el sistema educativo. De esa forma se puede exigir la implementación de políticas públicas educativas adaptadas a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas. En el capítulo segundo se mostró que en la Escuela Plinio Robalino no existe registro de niñas y niños indígenas pese a observar la presencia de estos en las aulas, razón por la cual no se elaboran programas específicos encaminados a eliminar la discriminación hacia esta población.

Realizar un análisis crítico de la asignación presupuestaria por parte del Estado a la educación. En el capítulo tercero se identificó que hay una tendencia a reducir el presupuesto en lugar de aumentarlo. Asegurar la vivencia y sensibilización de los derechos humanos, en definitiva, fortalecer la calidad de la educación requiere presupuesto.

Realizar un estudio que revele si efectivamente la oferta educativa en provincias como Esmeraldas y Sucumbíos, identificadas como desatendidas, cuentan con centros educativos cercanos y profesorado calificado. De esta forma se puede identificar vulneraciones al derecho al acceso a la educación.

Investigar instituciones que generen prácticas pedagógicas contrahegemónicas que han sido desarrolladas exitosamente en el país. Conocer el trabajo de estas instituciones demostrará que existen otras formas de educar, que es posible salir del modelo educativo jerárquico en el que se han formado varias generaciones.

Finalmente, como sociedad tenemos el enorme desafío de volver a lo realmente importante, a la cercanía con las personas, a la reciprocidad, a la organización, a la tierra, a las raíces, para reconocer que el camino hacia un mundo más justo, más humanos es posible si educamos con el corazón.





## Bibliografía

- Alba, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1998.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf).
- Algranati, Santiago y otros. “Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social”. Cuaderno de cátedra N.º 3, Taller de planificación de procesos comunicacionales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. 2012.
- Amnistía Internacional. “¿Qué es la educación en derechos humanos?”. Accedido 7 de marzo de 2018. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>.
- Apple, Michael. *Educación y Poder*. Barcelona, ES: Paidós, 1997.
- Ávila, Ramiro. “Retos de una nueva institucionalidad estatal para la protección de los Derechos Humanos”. En *Neoconstitucionalismo y Sociedad*, editado por Ramiro Ávila. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008.
- Bermeo, María José y Diana Rodríguez. *Respiramos inclusión en los espacios educativos: propuesta metodológica para educadores*. Quito: Defensoría del Pueblo y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2015.
- Bolívar, Antonio. *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2016.  
[shorturl.at/qCM89](http://shorturl.at/qCM89).
- Centro Internacional para la Educación en Derechos Humanos (Equitas). “Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos: Manual para educadores en derechos humanos”. <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2142>
- Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. “Contra la violencia y la xenofobia”. 21 de enero de 2019. <https://www.cedhu.org/index.php/noticias>.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-881/02 de 17 de octubre de 2002 (Principio de dignidad humana).  
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>.
- OEA Secretaría General. *Convención Americana Sobre Derechos Humanos*, 8 de diciembre de 1977. [shorturl.at/amAX1](http://shorturl.at/amAX1).

- De Sousa Santos, Boaventura. “Descolonización del pensamiento crítico”. Video de YouTube, a partir de una ponencia en la UNAM, 2014. <https://goo.gl/hVTdEt>.
- . *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- . *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso, 2006. [shorturl.at/doFHX](http://shorturl.at/doFHX).
- Ecuador Defensoría del Pueblo, “Avances, límites y desafíos de los derechos humanos en Ecuador”, Video institucional, 2018, min 7:18, <http://www.dpe.gob.ec/videos-dpe/>
- . “Informe anual de rendición de cuentas 2018”. 2019. [shorturl.at/cktBH](http://shorturl.at/cktBH).
- . “Informe temático sobre libertad religiosa y Estado laico en el Ecuador”. 2017. <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/2125/1/IT-DPE-002-2018.pdf>.
- Ecuadorinmediato. “FIO llama al Gobierno de Ecuador a tomar "medidas reales" para frenar todo tipo de agresión y desorden”. Accedido el 15 de enero de 2019. [shorturl.at/cpyIR](http://shorturl.at/cpyIR).
- El Telégrafo. “El 44% de los menores de 5 a 17 años está expuesto a castigos”. *El Telégrafo*. 5 de marzo de 2016. <https://goo.gl/GLyjXu>.
- Escudero, Juan. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, ES: Síntesis, 1999.
- Facio, Alda. “Feminismo, género y patriarcado”, *Revista sobre enseñanza de derechos de Buenos Aires* 3, n.º 6, (2005): 1, [shorturl.at/nsCKR](http://shorturl.at/nsCKR).
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- . “La historia es posibilidad”. En *Liberación y desarrollo en América Latina: Perspectivas*, editado por Catalina Romero e Ismael Muñoz. Lima, CEP, 1993.
- . *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona, ES: Paidós, 1990.
- . “Pedagogía del oprimido”. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>.
- Gallardo, Helio. *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*. Quito: Escuela de Formación de Laicos y Laicas. Vicaria Sur-Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), 2000.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación inicial de niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires: Dirección de Currículo, 2000.

[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf\\_inicial/4y5/4y5iweb.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/4y5/4y5iweb.pdf).

Gramsci, Antonio. *Educación y sociedad*. Lima, PE: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, 1987.

Guamán, María del Cisne. “El escándalo por abusos sexuales a niños en plantel educativo que sacude a Ecuador”. *Ecuavisa*, 21 de octubre de 2017. <https://goo.gl/mgZwwq>.

Guerrero, Patricio. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Abya Yala, 2010.

Gramsci, Antonio. *Educación y sociedad*. Lima: Asociación de Publicaciones Educativas, 1987.

Herrera, Miguel Ángel. “Hacia un nuevo currículum abierto y flexible, articulado con los estándares de aprendizaje”. En *Educación, calidad y buen vivir*. Azogues: UNAE, 2016.

Herrera, Pepe. “Adoctrinamiento religioso”. Accedido 20 de marzo de 2019. <https://laicismo.org/adoctrinamiento-religioso/>.

Javier, Jordán. “La técnica de construcción y análisis de escenarios en los estudios de seguridad y defensa”. *Universidad de Granada*, 28 septiembre 2016. <http://seguridadinternacional.es/?q=es/content/la-t%C3%A9cnica-de-construcci%C3%B3n-y-an%C3%A1lisis-de-escenarios-en-los-estudios-de-seguridad-y-defensa>.

La Haine.org, Ecuador. “Reducción en presupuesto hace inviable el sistema educativo para 2019”. Accedido el 23 de julio de 2019. <https://www.lahaine.org/bJ9u>.

La hoja blanca. “Teatro de/de las oprimido/a”. 27 de julio de 2019. <https://www.lahojablanca.com/teatro-del-oprimido>.

La Hora. “Los indígenas siguen siendo la población más pobre del país”. *La Hora*. 2 de marzo de 2017. <https://lahora.com.ec/noticia/1102035236/los-indc3adgenas-siguen-siendo-la-poblac3b3n-mc3a1s-pobre-del-pac3ads>.

Landon, Beyer, y Daniel Liston. “Las dinámicas de dominio: críticas radicales de clase, género y raza”, 126-163. En *El currículo en conflicto*. Madrid, ES: Akal S.A., 2001.

Lull, Jame. *Medios, comunicación, cultura*. Argentina: Polity Press, 1995.

Mujica, Rosa. “Metodologías de educación en derechos humanos”. 22 de junio de 2019. [http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075\\_congresso\\_rosa\\_maria\\_mujica.pdf](http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf).

- Paz y Miño Juan y Diego Pazmiño. “El proceso constituyente desde una perspectiva histórica”. En *Análisis nueva constitución*, editado por Raúl Borja. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales y Fundación Friedrich Eberten, 2008.
- Pérez, Luis. “Los valores democráticos en la educación y la transformación social”. 23 de junio de 1999, [http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre\\_los\\_valores\\_democraticos\\_educ.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_los_valores_democraticos_educ.pdf).
- Ponce, Alejandro. “El Ecuador y el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos: una mirada crítica a la conducta estatal”. Accedido 15 de julio de 2019. [shorturl.at/bkF67](http://shorturl.at/bkF67).
- Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa. *Propuesta de la comunidad para el Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Febrero 2016. <https://goo.gl/ie4qvP>.
- Revista Vistazo. Alertan de xenofobia y racismo en conmemoración del holocausto. 25 de enero de 2019. [shorturl.at/muTY4](http://shorturl.at/muTY4).
- Reyes, Román. “Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Accedido 01 de agosto de 2019. <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>.
- Rodas, Raquel. “La equidad lingüística es esencial”. *El Comercio*, 26 de marzo de 2017. <http://www.elcomercio.com/tendencias/raquelrodas-equidadlinguistica-esencial-mujer-reflexion.html>.
- Rodino, Ana María. “La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina”. Accedido el 10 de marzo de 2019 <https://goo.gl/FRospW>.
- Ruiz, Martha. *La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz*, (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
- Sacristán, José Gimeno. “El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica”. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, ES: Morata, 1991.
- Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 2007.
- Torquemada González, Alma. “La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria”. *Eikasia. Revista de Filosofía* 13 (2007): 181, <http://revistadefilosofia.com/13-13.pdf>.
- Torres, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid, ES: Morata S.L., 1998.

- UASB. “Incidencia de la Pobreza Según Zonas Censales en Quito (2001 - 2006)”. Mayo 2009.  
[http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2009/quito\\_pobreza\\_zonas03.pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2009/quito_pobreza_zonas03.pdf).
- Unicef. “Trabajo infantil”. Accedido el 09 de junio de 2018. <https://goo.gl/9eBxpC>.
- . “Violencia”. Accedido el 12 de noviembre de 2017.  
[https://www.unicef.org/ecuador/children\\_28783.html](https://www.unicef.org/ecuador/children_28783.html).
- Vizuet, Carlos. “La historia de Turubamba”. Viva comunicación integral. Accedido el 06 de junio de 2018. <https://goo.gl/zsygGV>.
- Ecuador Ministerio de Educación. *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*, (Quito: Mineduc, 2011). 9.
- . “Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria”. 2016.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/01-EGB-Preparatoria.pdf>.
- . “Guía de implementación del currículo integrador subnivel de preparatoria”. 2016.  
<https://goo.gl/ZhmpYv>.
- . “Introducción general: currículo EGB y BGU”, *Ministerio de Educación*, 2016, accedido el 1 de noviembre de 2017, 4, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/0-EGB-Superior.pdf>.
- . “Misión / Visión / Valores”. Accedido 23 de julio de 2019.  
<https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>.
- . “Registro administrativo 2016-2017”. 2017.
- Ecuador Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. “Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 Primera versión resumida”. 2006.  
<https://goo.gl/MDEkuZ>.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas 2000-2013*. San José: IIDH, 2013.  
<https://goo.gl/turRnx>.
- . “Orientaciones metodológicas para enseñar derechos humanos”, 26 de julio de 2017,  
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-metodologicas-para-ensenar-derechos-humanos-iidh-unesco.pdf>.

- . *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, (San José, Costa Rica: IIDH, 2006), 12.
- Magendzo, Abraham. *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy* Santiago de Chile: Concha y Toro, 2006.
- . “El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos”, 2001, 75, <https://goo.gl/r3YS16>.
- . “Derechos humanos y currículum escolar”, IIDH, 07 de marzo de 2018, 5, <https://goo.gl/rn9sW>.
- . “Los derechos humanos. Un objetivo transversal en el currículo”. Accedido el 15 de marzo de 2018. [shorturl.at/ntuL2](http://shorturl.at/ntuL2).
- . *Transversalidad y currículum* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003).
- Magendzo, Abraham y María Isabel Toledo Jofré. “Educación en derechos humanos: Currículum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. subunidad ‘régimen militar y transición a la democracia’”. *Estudios Pedagógicos Valdivia* 35, n.º 1 (2009), párr. 11. doi:10.4067/S0718-07052009000100008.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. “Educación en derechos humanos en Ecuador”. Accedido el 09 de julio de 2018. [shorturl.at/cvMR8](http://shorturl.at/cvMR8).
- . *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Plan de acción*, 2017, 5, [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf).
- . *La enseñanza de los derechos humanos: actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra: ONU, 2004. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCChapter1sp.pdf>.
- Riera Duchitanga, David. “Criminalización de la protesta social por la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, en la provincia de Zamora Chinchipe, período 2008-2016”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018, 63, <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6162/1/T2589-MDHEE-Riera-Criminalizacion.pdf>.
- Salgado, Judith. “Corazonando mi práctica de educadora en derechos humanos y paz”. 24 de junio de 2019. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1060>.

———. *Manual de formación en género y derechos humanos*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2013.

### **Normativa**

Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Ecuador. *Constitución Política de la República del Ecuador*. Registro Oficial 1, 11 de agosto de 1998.

Ecuador. *Constitución Política del año 1979*. Registro Oficial 800, 27 de marzo de 1979.

Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo de 2011.

Ecuador. *Ley Orgánica para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres*, Registro Oficial 175, 5 de febrero de 2018.

OEA. *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 17 de noviembre de 1988, art. 13.

ONU Asamblea General. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. 21 de diciembre de 1965. Resolución 2106 A (XX).

———. *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989. Resolución 44/25.

———. *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*. 26 de febrero de 2004, E/CN.4/2004/93.

———. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. 2 de noviembre de 2011. A/C.3/66/L.65.

———. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948. Resolución 217 A (III).

———. *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. 15 de septiembre de 1995. <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

———. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. 25 de junio de 1993. <https://goo.gl/7aZWS6>.

———. *Documento Final de la Cumbre Mundial 2005*. 2005. A/RES/60/1.

- . *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh: Misión Ecuador*. 13 de mayo de 2013. A/HRC/23/35/Add.2.
- . *Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, 2015. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>.
- . *Objetivo 4: Agenda 2030 Desarrollo Sostenible*, 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- . *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005 en curso)*. 2004. <https://goo.gl/cVduWb>.
- ONU Comité sobre los Derechos del Niño. *Observación General N.º 7 (2005) Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. 20 de septiembre de 2006. CRC/C/GC/7/.
- ONU Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- . *Programa mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: ONU, 2017. [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_S P.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_S P.pdf).
- Paredes Edison. *Educación y Sociedad*, documento de trabajo, junio 2017.



## **Anexos**

### Anexo 1: Preguntas de entrevistas semiestructuradas

#### **Personas que trabajan o trabajaron en el Mineduc**

Para usted, ¿qué son los derechos humanos?

¿En qué consiste la educación en derechos humanos?

¿Según su criterio cuál es la importancia de educar en derechos humanos?

¿Qué implica que el currículum este elaborado de forma abierta y flexible?

¿El Mineduc revisa los planes institucionales?

¿Cómo aplica el Ministerio de Educación la enseñanza de derechos humanos?

¿Cómo se integra la autonomía de los centros y la de las niñas y niños con relación al currículum prescrito?

¿Qué estrategias se usan para garantizar que los derechos humanos se apliquen en el currículum?

¿Existen obstáculos para que se dé efectivamente la aplicación del currículum en el aula?, ¿se da seguimiento a los centros de educación para verificar que se cumpla?

¿El currículum logró llegar a todas las instituciones educativas? ¿Cuál fue el plan de socialización?

¿De qué manera el currículum permite reflexionar sobre el contexto social, político y económico del alumnado?

Tal y como está establecido el currículum ¿es posible que las y los docentes traten sobre género y diversidades o es un tema que dependerá exclusivamente de las instituciones educativa?

¿Cómo se involucró a las familias, a las y los estudiantes y a otros actores en la elaboración del currículum?

¿Considera usted que el currículum tal como está construido favorecer el pensamiento crítico?

¿Tomando en cuenta que no todo el profesorado es pedagogo cómo aplican la pedagogía crítica que sugiere el currículum?

¿El enfoque de derechos humanos se aplica en algunos ámbitos de desarrollo y aprendizaje o se encuentran establecidos de forma transversal en todo el currículum?

**Docente de colegio fiscal, profesoras y autoridades de la Escuela Plinio Robalino**

Para usted, ¿qué son los derechos humanos?

¿En qué consiste la educación en derechos humanos?

¿Según su criterio cuál es la importancia de educar en derechos humanos?

¿Cómo se trabaja los derechos humanos en la institución?

¿Qué metodología educativa utiliza la escuela para enseñar?

¿El Mineduc ha emitido directrices sobre qué pedagogía utilizar para la enseñanza?

Desde su experiencia ¿cuáles han sido las vulneraciones de derechos que con más frecuencia ocurren en el aula?

Frente a alguna vulneración de derechos, ¿cómo actúa usted? ¿qué acciones realiza, sabe ante quién acudir?

Con tantos niños y niñas, ¿cómo logra usted mantener la disciplina en el aula?

¿En la institución se han promovido capacitaciones sobre género y diversidades?

¿En el currículum institucional se encuentran establecidos conocimientos básicos sobre la normativa y las instituciones que protegen derechos humanos?

¿El enfoque de derechos humanos se aplica en algunos ámbitos de desarrollo y aprendizaje o se encuentra establecidos de forma transversal en todo el currículum?

¿De qué manera se realizan análisis y reflexiones sobre el contexto social, político y económico en el aula?

Tengo entendido que cuando alguna destreza básica deseable no se logra trabajar en un subnivel, esta puede pasar al siguiente. ¿En este proceso es posible que algunas destrezas definitivamente no se trabajen?

¿Cómo se trabaja con las destrezas básicas deseables que no se logró abordar?

El Ministerio ha creado una Guía de implementación del currículum integrador, ¿conoce de esta herramienta, la ha utilizado, ayuda para poner en práctica el currículum prescrito o se requiere contar con capacitaciones presenciales?

## Anexo 2: Recurso cuento País de las nubes azules

<b>Objetivo</b>	Conocer si las niñas y los niños tienen conocimientos básicos en derechos humanos
<b>Propósito</b>	Observar
<b>Momento</b>	Desarrollo
<b>Modalidad</b>	Presencial: Aula
<b>Técnica</b>	Dramatización con títeres y sesión plenaria
<b>Audiencia</b>	Niñas y niños de 5 y 6 años <b>Participantes:</b> 30-40
<b>Fases</b>	Desarrollo: 20 minutos Sesión plenaria: 20 minutos <b>Tiempo total:</b> 40 minutos
<b>Material didáctico</b>	Cuento adaptado de <i>El país de las nubes azules</i> de Nathalia Pagán Montoya; títeres; parlante para colocar música que ambiente el cuento, canción Baby shark.

**Vincular con la experiencia****Paso 1.** Leer el cuento**Recurso****El país de las nubes azules**

Había una vez un país que estaba rodeado de mar, las arenas eran blancas como la leche, el cielo siempre azul, aunque se oscurecía un poco de noche para que la luna saliera y mirara la isla y claro, para que el sol descansara un poco después de un día tan ocupado produciendo luz.

Ese país perdido en el océano más lejano se llama “país de las nubes azules” porque precisamente eran de ese color las nubes. Allí vivía una niña llamada Juliana.

Juliana iba a la escuela, jugaba con sus amigas y amigos y aprendía algo nuevo todos los días.

La población de la isla vivía en paz. Si una persona tenía un problema siempre había alguien dispuesto a ayudarlo. Era un lugar feliz y todas las casas eran únicas. Unas eran redondas, otras cuadradas, otras en forma de triángulo y otras combinaban todas esas figuras, como la de la familia de Juliana. Su casa era redonda de color amarillo, las puertas eran como triángulos y estaban pintadas de color verde y las ventanas cuadradas eran de color blanco.

Una mañana de fin de semana, Juliana, su mamá, su hermanito Jordi y su perrita Kiara fueron a disfrutar de la playa que estaba cerca de su casa. Fue maravilloso y al final del día estaban muy cansados de tanto jugar, así que decidieron regresar a la casa, pero... ¡oh, sorpresa! Kiara se fue corriendo y ladrando hasta un barco dañado que estaba parado en la playa y de inmediato corrieron a ver lo que había encontrado Kiara. Juliana fue la primera en llegar y gritó — ¡es un niño! —. Su mamá comprobó que, efectivamente, se trataba de un niño de unos diez años, la misma edad de Juliana — pensó su madre— y lo tomó en sus brazos para llevarlo a su casa redonda y prestarle ayuda de inmediato ya que se notaba el largo viaje que había realizado hasta llegar a la isla.

Cuando el niño despertó, estaban todos mirándole fijamente, incluso Kiara que, de inmediato, lo saludó lamiéndole la cara por lo que el niño no pudo evitar reír con ese gesto tan tierno. La mamá de Juliana le preguntó por lo ocurrido, quería saber de dónde venía para llevarlo con su familia. El niño explicó que era del país de “las estrellas fugaces” ya que tan pronto llegaba la noche empezaban a iluminar el cielo muchas estrellas fugaces. Explicó que estaba de viaje navegando con su familia por el océano cuando de pronto vino una ola gigante mientras sentía cómo su madre lo amarraba al barco fuertemente, intentando evitar que cayera al agua. En un abrir y cerrar de ojos ya no estaban allí su familia, la ola los había arrojado del barco y nunca más los volvió a ver. Navegó durante días hacia donde lo llevara el mar y se durmió sin saber qué le ocurriría ni a dónde llegaría. Cuando abrió los ojos, una perrita llamada Kiara estaba lamiéndole la cara. Ésa era su historia.

Mientras el niño se recuperaba, la mamá y el papá de Juliana investigaban dónde estaba el “país de las estrellas fugaces” pero nadie lo sabía, así que pasaron los días y todos se encariñaron con Andy, así se llamaba el niño del barco al que tanto Juliana como Jordi ya veían como otro hermanito. La mamá de Juliana decidieron adoptarlo y cuidarlo mucho porque había perdido a su familia y estaba solo en el mundo.

Andy al ser de otro país tenía el cabello verde mientras que los habitantes del “país de las nubes azules” lo tenían de color amarillo y por eso veían con algo de extrañeza a

Andy. Los meses pasaron, las vacaciones habían terminado y llegó el momento de volver a la escuela. La mamá de Juliana fue a inscribir a Andy para que recibiera educación escolar, pero la directora del centro educativo no quiso aceptarlo porque tenía el cabello verde y no había nacido en el país de las nubes azules. Cuando Juliana lo supo se puso muy triste porque Andy ya era su hermanito, era un niño como ella y no entendía que por el color de su cabello no pudiera estudiar, lo veía incorrecto e injusto. La madre de Juliana decidió ir al único Juzgado del “país de las nubes azules” para defender el derecho que tenía Andy a la educación y que no fuera rechazado por ser diferente.

La jueza se enteró del caso y ordenó de inmediato a la directora del colegio que admitiera e inscribiera a Andy ya que tenía todo el derecho a la educación, el mismo derecho que tenía Juliana y su hermanito Jordi porque todos son iguales ante la ley. No importaba que Andy tuviese el cabello verde o que viniera de otro lugar.

El primer día de clases fue una fiesta increíble. La directora, la jueza, las madres, los padres de todas niñas y niños y hasta Kiara asistieron a la fiesta donde disfrutaron con los payasos, los globos, los helados y jugaron hasta el cansancio. El sol, contento con todo lo que veía, hizo también su fiesta en el cielo con la luna, las estrellas y con las nubes azules. Era un día que no debían olvidar ni las niñas ni niños ni sus madres y padres, pues el derecho a no ser discriminado es un derecho humano que siempre debe ser protegido y no puede negársele a ninguna persona.

**Paso 2.** Colocar la canción Baby Shark e invitar a bailar a las niñas y niños a fin de romper el hielo.

**Paso 3.** Solicitar los comentarios sobre el cuento, preguntar qué les llamó más la atención, qué les produjo mayor interés y que identifiquen los personajes, el nudo o conflicto, los lugares, el desenlace. Lo importante es que por medio del diálogo expresen libremente sus opiniones.

### **Reflexionar**

Realizar preguntas que ayuden a identificar si las niñas y niños tienen nociones sobre derechos humanos.

**Paso 4.** Retomar en plenaria las preguntas del análisis:

¿De dónde venía Andy?

¿De qué color era el cabello de Andy?

¿Andy era diferente a los demás niños y niñas? ¿Qué es ser diferente?

¿La directora de la escuela trató de manera diferente a Andy?

¿Debían dejar que Andy estudie sin importar que venga de otro lugar?

¿Qué es discriminar? ¿Han escuchado esta palabra? ¿Dónde?

¿Han escuchado hablar sobre los derechos humanos?

¿Qué han escuchado?



¿Saben qué derechos tienen?

Anexo 3: Foto de caja de títeres y títeres



Elaboración: Autora

## Anexo 4: Aprobación de investigación Mineduc

									
<b>Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2018-00030-OF</b> <b>Quito, D.M., 01 de octubre de 2018</b>									
<b>Asunto: APROBACIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN "LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA PREPARATORIA: UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN ACCIÓN"</b>									
<b>Manuel Alejandro Muñoz Cervantes</b> <b>Subsecretario de Educación del Distrito Metropolitano de Quito</b> <b>MINISTERIO DE EDUCACIÓN</b>									
<b>Diego Patricio Vallejo Janeta</b> <b>Director Distrital de Educación 17D07 - Quitumbe</b> <b>MINISTERIO DE EDUCACIÓN</b>									
<b>Ingeniera</b> <b>Ruth Angélica Llumipanta Viscaino</b> <b>En su Despacho</b>									
De mi consideración:									
Me permito comunicar que la propuesta de investigación titulada " <b>La educación en derechos humanos en Educación General Básica Preparatoria: Un análisis del currículo en acción</b> ", presentada por Ruth Angélica Llumipanta Viscaino, con cédula de identidad número 17190673067, estudiante de posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, ha sido aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, en los términos y según la información que se remite como adjunto. Revisada la documentación presentada, pongo en su conocimiento que la investigadora ha cumplido con el protocolo definido. Entre los aspectos considerados se destacan:									
<b>1.- Diseño de la investigación y metodología:</b> tiene la aprobación técnica por parte de la Universidad Andina Simón Bolívar y la Dirección Nacional de Investigación Educativa.									
<b>2.- Descripción de la muestra:</b> la investigadora ha seleccionado una institución educativa del Distrito 17D07 correspondiente a la zona 9 y que a continuación se detalla.									
<b>NÓMINA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Código AMIE</th> <th>Nombre de la Institución Educativa</th> <th>Código de la Zona</th> <th>Código del Distrito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>171100938</td> <td>Plinio Robalino</td> <td>9</td> <td>17D07</td> </tr> </tbody> </table>	Código AMIE	Nombre de la Institución Educativa	Código de la Zona	Código del Distrito	171100938	Plinio Robalino	9	17D07	
Código AMIE	Nombre de la Institución Educativa	Código de la Zona	Código del Distrito						
171100938	Plinio Robalino	9	17D07						
<b>3.- Participantes:</b> La investigadora ha seleccionado, cuarenta y cinco (45) niñas y niños de 05 a 06 años de edad, las actividades que se realizarán son lúdicas y están pensadas									
Dirección: Av. Amazonas N34-451 y Av. Azuay N1-1000 • Quito, Ecuador • Teléfono: 593-2-396.1300 <a href="http://www.educacion.gob.ec">www.educacion.gob.ec</a>									



**Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2018-00030-OF**

**Quito, D.M., 01 de octubre de 2018**

para que todas y todos los estudiantes participen, además participarán en el estudio aproximadamente seis (6) Docentes y Autoridades de 25 a 56 años de edad.

**4.- Instrumentos a ser empleados:** son pertinentes y están enmarcados en el tema de investigación, sin embargos sería oportuna que las autoridades de la institución educativa realicen observaciones permanentes sobre la aplicación de los instrumentos y las actividades a realizarse con las niñas y niños de la institución educativa.

**5.-** La investigadora ha entregado los documentos que le acreditan como estudiante de pos-grado de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Mencionados los incisos anteriores, la Dirección Nacional Investigación Educativa autoriza la investigación propuesta por la señorita Ruth Angélica Lumipanta Viscaino, con las siguientes condiciones:

- Presentar a los/as rectores/as o directores/as del establecimiento educativo y a las autoridades del distrito 17D07 la presente autorización, así como la documentación aprobada por la DNIE, para el desarrollo del estudio.
- Iniciar la aplicación de los instrumentos en las fechas programadas, según el horario establecido y con autorización de las autoridades de las instituciones educativas, desde el 15 al 19 de octubre de 2018.
- Utilizar la información exclusivamente para el objetivo de la investigación.
- Informar oportunamente a la Dirección Nacional de Investigación Educativa, sobre cambios que fueran necesarios para el desarrollo del trabajo de investigación.
- Proporcionar un informe referente a todos los resultados estadísticos de la investigación, el mismo que formará parte del repositorio de investigaciones educativas y serán publicadas en el catálogo pertinente. El informe hará referencia a los principales hallazgos, recomendaciones y conclusiones de la investigación.

Finalizado el estudio y una vez aceptado / aprobado el documento final (por el tutor o la entidad auspiciante), la investigadora deberá entregar todos los productos que se hubieren generado a la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) del Ministerio de Educación en formato digital y en el plazo máximo de 20 días laborables. Los productos esperados son:

1. Instrumentos de recolección de información firmados.
2. Bases de datos.
3. Informe final con todos los resultados estadísticos, conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada.
4. Carta de aprobación del informe final, aprobada por el tutor / entidad auspiciante.
5. Otros documentos que se generen en el marco de la presente investigación, y.
6. Asentimientos y consentimientos informados, firmados por los participantes y autoridades de la institución educativa.





Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2018-00030-OF

Quito, D.M., 01 de octubre de 2018

Por lo expuesto, solicito se ponga en conocimiento de las autoridades de los Distritos y de las instituciones educativas correspondientes, sobre la aprobación de la propuesta de investigación con la finalidad de que se realice el seguimiento y monitoreo que viabilice el cumplimiento de las actividades de la investigadora en los términos, condiciones y fechas establecidas en el formulario de presentación de propuestas de investigación que se encuentra en adjunto.

**Importante:** El Directoría, Rectoría de las instituciones educativas están en la obligación de informar a los Distritos, Zonas y a la Dirección Nacional de Investigación Educativa de cualquier anomalía que se encuentre en el momento en que se realice la investigación.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Marcelo Sebastián Drouet Arias

**DIRECTOR NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SUBROGANTE**

Anexos:

- anexo 2 formato consentimiento padres-miorgo0383263001537905215.pdf
- anexo 3 formato de asentimiento 5-12 años.pdf
- anexo 5 formato carta dirigida a autoridades\_i\_e0087931001537905216.pdf
- anexo 6 formato carta de notificación a padres/tutoras.pdf
- cédula de identidad rita Angélica Laricanta visa/ins.pdf
- certificado miguel\_herrera.pdf
- entrevista docentes.pdf
- grupo de discusión docente.pdf
- recursos actividades para niñas-niños de 5 y 6 años.pdf
- formulario 1 propuesta de investigación tra parte.pdf
- formulario 1 propuesta de investigación\_2do parte.pdf

Copia:

Jorge Norberto Benalcázar Oñate  
Asistente de Bachillerato

Señor  
Miguel Ángel Herrera Pavo

jb

## Anexo 5: Foto preguntas a niñas y niños en sesión plenaria



Elaboración: Autora

## Anexo 6: Recurso para trabajar responsabilidades se coloca antes que la página de los derechos

**Los niños tenemos responsabilidades y derechos**  
Destreza con criterios de desempeño: Reconocer sus derechos y responsabilidades, mediante ejemplos reales.

**1 Dibuja** las responsabilidades que tienen los niños en la escuela.

Poner la basura en su lugar.

Saludar.

Levantar la mano para hablar.

Mantener la clase ordenada.

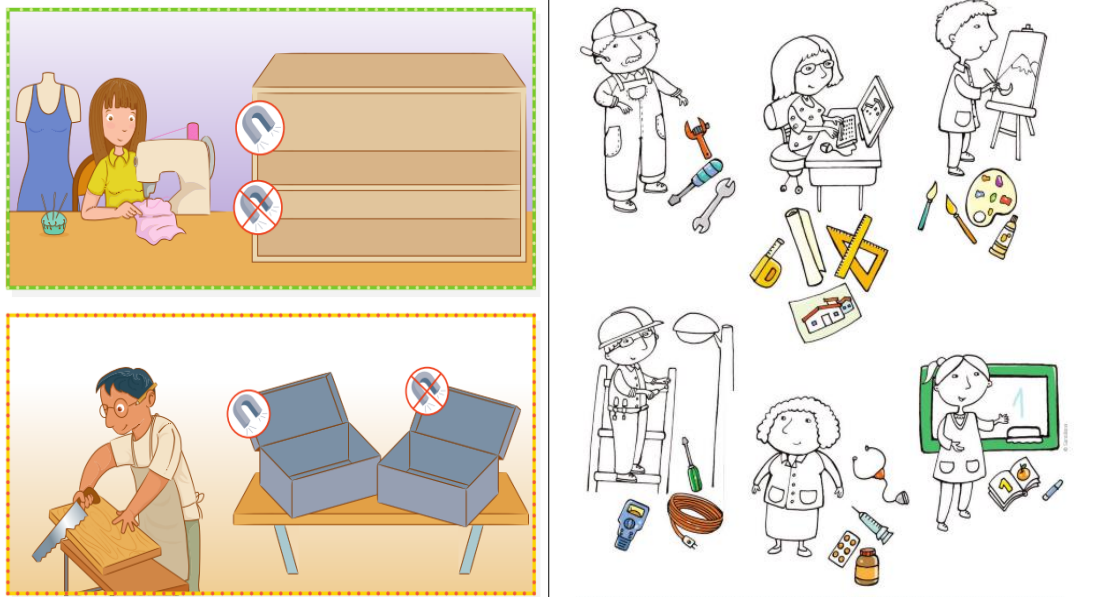
Fuente: Cuaderno N° 3. *Comprensión del medio natural y cultural*, Ministerio de Educación de Ecuador, 73.

## Anexo 7: Recurso para trabajar derechos de niños y niñas



Fuente: Cuaderno N° 3. *Comprensión del medio natural y cultural*, Ministerio de Educación de Ecuador, 74.

## Anexo 8: Imágenes que refuerzan estereotipos de género



Fuente: Cuaderno N° 3 *Comprensión del medio natural y cultural*, Ministerio de Educación de Ecuador, 31, 41.

## Anexo 9: Imagen que refuerza idea de familia tradicional



Fuente: Cuaderno N° 1 *Comprensión oral y escrita*, Ministerio de Educación de Ecuador, 60.

Anexo 10: Imagen que refuerzan roles de género



Fuente: Cuaderno N° 2 *Relaciones lógico matemáticas*, Ministerio de Educación de Ecuador, 17.

Anexo 11: Imágenes que refuerza roles de género



Fuente: Cuaderno N° 2 *Relaciones lógico matemáticas*, Ministerio de Educación de Ecuador, 49.



Anexo 12: Imágenes refuerzan estereotipos de personas indígenas y afroecuatorianas



6

Fuente: Cuaderno N° 1 *Comprensión oral y escrita*, Ministerio de Educación de Ecuador, 57